

**UNIVERSIDADE FEDERAL ESPIRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**

THIAGO MONTEIRO DE FREITAS

**A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
UMA ANÁLISE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2016**

THIAGO MONTEIRO DE FREITAS

**A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
UMA ANÁLISE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientador: Prof. Dr. Octavio Cavallari Júnior.

**VITÓRIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F866e Freitas, Thiago Monteiro de, 1986-
A expansão da Rede Federal de Educação Profissional,
Científica e Tecnológica : uma análise do estado do Espírito
Santo / Thiago Monteiro de Freitas. – 2016.
102 f. : il.

Orientador: Octavio Cavaleri Júnior.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas.

1. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e
Tecnológica (Brasil). 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo. 3. Ensino profissional. 4.
Administração pública. I. Cavaleri Junior, Octavio. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35


**A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO**

Thiago Monteiro de Freitas

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em 30 de junho de 2016 por:


Octavio Cavallari Júnior, DSc – UFES – Orientador


Hélio Rosetti Júnior, DSc – UFES


Teresa Cristina Janes Carneiro, DSc – UFES


Marcia Cristina de Oliveira Moura, DSc – UFES

Este trabalho é dedicado à minha família
por todo amor, apoio e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Louvo e agradeço a Deus pela realização de mais esta etapa em minha vida. Inúmeras foram as provas, desde as viagens semanais de São Mateus à Vitória no início do curso até as noites em claro para conclusão dos trabalhos. Mas sempre confiei no Senhor e serei eternamente grato a Ele pelas bênçãos derramadas e pela fé fortalecida.

Agradeço especialmente à minha família por ser meu porto seguro. À minha mãe por ser meu exemplo de caráter, integridade e garra. Cheguei até aqui porque ela dedicou a sua vida para que eu tivesse toda educação e valores possíveis. Serei feliz se eu puder fazer 1% pelos meus filhos o que a minha mãe fez e faz por mim e pelo meu irmão.

O meu agradecimento aos docentes e servidores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo por todo conhecimento, oportunidade e contribuição ao desenvolvimento da sociedade.

Agradeço também ao professor Octavio Cavallari Júnior pela orientação, apoio, paciência e por ter confiado na minha capacidade.

Por fim o meu muito obrigado à todos os meus amigos que acompanharam de perto esta caminhada e torcem sempre pela minha vitória. Em especial as queridas Ivone Fiorin, Anneliza Ribeiro e Karoline Carvalho que de alguma forma contribuíram para realização deste projeto.

“Estou em processo, há coisas a aprender, e há coisas a reprogramar, há coisas que sou, e não quero ser, há coisas que ainda não sou e quero ser, há coisas que sou e ainda não sei, mas estou buscando saber, estou em construção, mas já estive em demolição.”

Eliane Stahl

RESUMO

Nos últimos anos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) vem vivenciando a maior expansão de sua história, destacando o papel da educação profissional no desenvolvimento pessoal e na formação da cidadania. Este crescimento deve ser acompanhado continuamente para que os serviços prestados sigam os padrões de economicidade, eficiência e eficácia. Uma maneira de mensuração da qualidade das instituições é a utilização de indicadores de desempenho, ferramentas gerenciais que facilitam a transparência na gestão colaborando com a fiscalização por parte da sociedade. Este é um reflexo da intensa transformação que vem modernizando o setor público. Diante de tal conjuntura, este trabalho realizou uma pesquisa quantitativa-descritiva com o objetivo de avaliar o nível de desempenho das unidades do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) sob a óptica dos indicadores estabelecidos pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Os resultados apontaram que há uma dificuldade na estimação da qualidade dos *campi* através dos indicadores de desempenho. Esta conclusão deve-se ao fato de que as ferramentas determinadas pelo TCU não possibilitam plena definição do desempenho dos Institutos Federais já que são formados por alta agregação de dados heterogêneos e as referidas instituições possuem considerável diversidade de perfis e especificidades. De modo geral, pretendeu-se com esta pesquisa contribuir com os gestores do IFES e a política de expansão para os períodos subsequentes.

Palavras-chave: Ensino Profissional, Expansão da Rede Federal, IFES, Indicadores de Desempenho, Nova Gestão Pública.

ABSTRACT

In the past years the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (EPCT) has been going through the biggest expansion of its history, stressing the professional education role in the personal development and in the citizenship's formation. This growth must be monitored continuously so the provided services follow economy, efficiency and effectiveness standards. A quality measurement manner of institutions is the use of performance indicators, they are management tools that ease the administration transparency collaborating with the supervision by society at large. This is the reflection of an intense transformation that has been modernizing the public segment. Due to this situation, this paper has conducted a quantitative-descriptive research with the objective of evaluate the Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) performance level from the indicators perception established by Tribunal de Contas da União (TCU). The results pointed out that there is a difficulty in the campi's quality evaluation through the performance indicators. This conclusion is due to the fact that the certain tools by TCU don't allow performance full definition of Federal Institutes since they are formed by high aggregation of heterogeneous data and those institutions have considerable profiles and specificity diversity. In general, it was intended with this research to contribute with the IFES managers and with the expansion politic for subsequent periods.

Keywords: Professional Education, Expansion of Federal Network, IFES, Performance Indicators, New Public Management

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Expansão da Rede Federal de EPCT – Em unidades | 17 |
| Figura 2 - Execução orçamentária e financeira do Programa 2031 – Educação Profissional e Tecnológica, de 2012 a 2015..... | 23 |
| Figura 3 - Mapa da Expansão dos Institutos Federais | 44 |
| Figura 4 - Divisão Regional do Espírito Santo em Mesorregiões | 50 |
| Figura 5 - Evolução da nomenclatura do IFES | 51 |
| Figura 6 - Amostra da população analisada | 61 |
| Figura 7 - Ranking dos campi do IFES – Taxa de crescimento do número de alunos..... | 67 |
| Figura 8 - Gasto médio com capacitação dos servidores do IFES, entre 2012 e 2014..... | 70 |
| Figura 9 - Indicador “Relação Candidato/Vaga”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014. | 73 |
| Figura 10 - Indicador “Relação de Alunos/Docente em tempo integral”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014..... | 77 |
| Figura 11 - Indicador “Gasto Corrente por Aluno”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014. | 78 |
| Figura 12 - Indicador “Percentual de Gastos com Investimentos”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014. | 80 |
| Figura 13 - Indicador “Número de Alunos Matriculados por Renda per Capita Familiar”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2014. | 81 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Resumo cronológico da criação dos campi do IFES | 57 |
| Quadro 2 - Distribuição do IFES por mesorregiões do ES | 66 |
| Quadro 3 - Indicadores de Desempenho - Acórdão 2.267/2005-TCU | 72 |
| Quadro 4 - Relação entre a média nacional dos indicadores de desempenho e os valores dos campi do IFES, 2014..... | 84 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Percentual de alunos matriculados no IFES por área de procedência, 2014 | 68 |
| Tabela 2 - Relação alunos/servidor dos campi do IFES, 2014..... | 69 |
| Tabela 3 - Relação população alvo/campus, 2014..... | 71 |
| Tabela 4 - Indicador “Relação Ingressos/Aluno”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014. | 74 |
| Tabela 5 - Indicadores de conclusão do curso: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014. | 75 |
| Tabela 6 - Indicadores de despesas: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014. | 79 |
| Tabela 7 - Indicador “Índice de Titulação do Corpo Docente”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014. | 83 |

LISTA DE SIGLAS

APLs - Arranjos Produtivos Locais

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFETES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

CEUNES - Centro Universitário Norte do Espírito Santo

CPPD - Comissão Permanente do Pessoal Docente

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

ETFES - Escola Técnica Federal do Espírito Santo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LAI - Lei de Acesso à Informação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NGP - Nova Gestão Pública

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RSC - Reconhecimento de Saberes e Competências

RT - Retribuição de Titulação

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO | 15 |
| 1.2 O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA | 18 |
| 1.3 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS | 20 |
| 1.3.1 Objetivo Geral..... | 20 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos..... | 21 |
| 1.4 JUSTIFICATIVA..... | 21 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 25 |
| 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E AVALIAÇÕES | 25 |
| 2.2 DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BUROCRÁTICA À GERENCIAL | 28 |
| 2.3 A NOVA GESTÃO PÚBLICA | 30 |
| 2.4 <i>ACCOUNTABILITY</i> NO SETOR PÚBLICO | 32 |
| 2.5 INDICADORES DE DESEMPENHO COMO FERRAMENTAS NA GESTÃO DA QUALIDADE..... | 34 |
| 2.6 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA | 39 |
| 2.6.1 Histórico da Educação Profissional no Brasil | 39 |
| 2.6.2 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica | 42 |
| 2.6.3 A Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 | 45 |
| 2.7 O AMBIENTE DE PESQUISA | 48 |
| 2.7.1 O Estado do Espírito Santo: aspectos socioeconômicos | 48 |
| 2.7.2 Divisão regional do Espírito Santo | 49 |
| 2.7.3 O Instituto Federal do Espírito Santo | 51 |
| 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS..... | 59 |
| 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA | 59 |
| 3.2 ABRANGÊNCIA, POPULAÇÃO E AMOSTRA | 60 |
| 3.3 COLETA DE DADOS..... | 62 |
| 3.4 ETAPAS DA PESQUISA..... | 63 |
| 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 65 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS <i>CAMPI</i> DO IFES | 65 |
| 4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS INDICADORES DE DESEMPENHO | 72 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |

| | |
|-------------------------|-------------|
| REFERÊNCIAS..... | 89 |
| APÊNDICE A | 98 |
| APÊNDICE B..... | 99 |
| ANEXO A..... | 100 |
| ANEXO B..... | 1001 |

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Diante do atual cenário mundial onde os países são agrupados de acordo com níveis de crescimento econômico e progresso social, o investimento em educação pode ser um fator decisivo na distinção entre as nações desenvolvidas e subdesenvolvidas. O Brasil investe no sistema educacional e determina, no artigo 205 da Constituição Federal, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No entanto, o aludido incentivo na área educacional acaba não contribuindo na transformação da condição brasileira de país subdesenvolvido, imerso atualmente em uma crise política, econômica e social. Exemplo desta realidade é a atual conjuntura do mercado de trabalho no Brasil. Segundo divulgação do IBGE (2016) o número de desempregados no país chegou a 9,1 milhões em novembro de 2015, um aumento de 41,5% em relação ao mesmo período do ano anterior, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

Apesar da significativa elevação da taxa de desemprego, existem diversas áreas no mercado profissional com escassez de mão de obra qualificada. Segundo estudo realizado pela Fundação Dom Cabral, que avalia os principais desafios das empresas na contratação de mão de obra especializada, cerca de 90% das instituições consultadas enfrentavam dificuldades para contratar profissionais. Esta pesquisa denominada “Carência de Profissionais” revela que as funções técnica e operacional são as posições de qualificação mais escassas no mercado de trabalho (FDC, 2013).

Tal conjuntura revela a importância do desenvolvimento e universalização da Educação Profissional, que no Brasil, de acordo com TCU (2012), é composta pela rede federal, redes estaduais, redes municipais e rede privada. Em todos esses segmentos há a assistência por parte da União através da alocação de recursos em investimentos ou em gastos correntes.

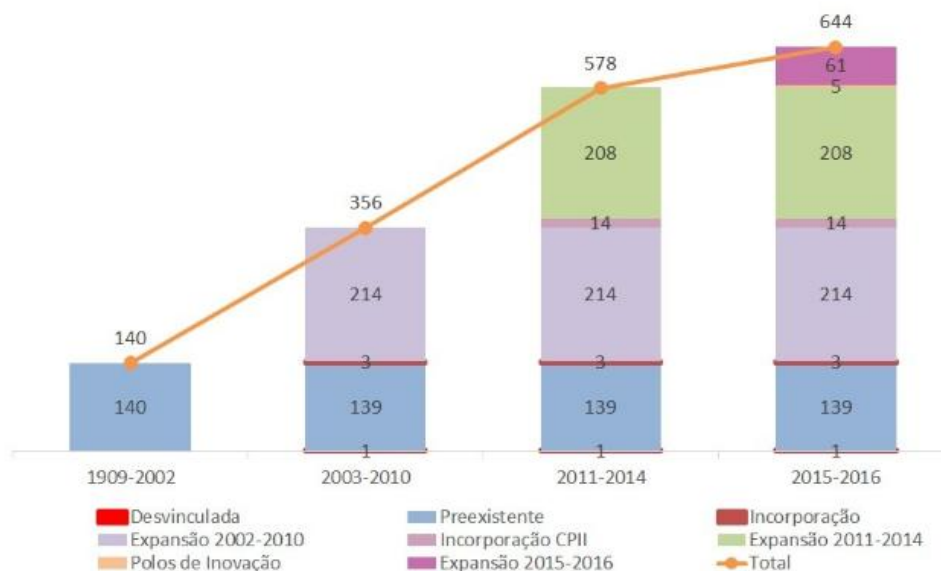
A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) desempenha um importante papel na capacitação de diferentes ramos da mão de obra nacional. Seus cursos variam desde modalidades de curta duração (como os cursos de formação continuada e inicial,

em que são exigidos somente níveis fundamentais de educação) até cursos de mestrado e doutorado. Conforme estabelecido no Art. 7º, incisos III e IV da Lei 11.892/2008, além de oferecer cursos profissionais, a Rede Federal tem como objetivos: realizar pesquisas aplicadas, beneficiando consequentemente à comunidade; e desenvolver atividades de extensão, em articulação com o mercado de trabalho e os segmentos sociais com ênfase na produção, desenvolvimento e propagação de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

O marco inicial da história da Rede Federal de EPCT ocorreu durante o governo Nilo Peçanha (1909-1910) com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em 1909. As referidas escolas tinham o objetivo de preparar os segmentos mais pobres da sociedade para o trabalho, a fim de evitar a ociosidade e a desordem pública. Também visavam adequar o Brasil ao progresso que, em outras nações, devia-se ao desenvolvimento industrial. Mas por outro lado, analistas estudam a hipótese de ter havido interesse político na fundação das escolas, considerando que a distribuição das mesmas não resultou da escolha das regiões mais adequadas, já que as indústrias se concentravam no centro-sul do país (SUETH et al., 2009).

De acordo com Colombo (2008) a transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia aconteceu efetivamente em 2008 (com a promulgação da lei nº 11.892 de 29/12/2008) e tinha como objetivo elevar a qualidade científica da formação educacional brasileira, fornecendo base tecnológica (suprindo a necessidade de técnicos) para incentivar o crescimento da economia e do próprio sistema de educação. Já segundo Pacheco (2011), essas instituições são alicerçadas em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país.

Hoje, os referidos institutos compõem a Rede Federal de EPCT, que é supervisionada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e está vivenciando a maior expansão de sua história. Analisando a linha do tempo observa-se que de 1909 a 2002, foram criadas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o MEC construiu 214 unidades previstas no plano de expansão. Além disso, outras escolas foram federalizadas. Em 2016 chegou-se ao total de 644 escolas em atividade, conforme gráfico a seguir (MEC, 2016).

Figura 1 - Expansão da Rede Federal de EPCT – Em unidades

Fonte: MEC (2016)

A proposta do governo era que em cada estado houvesse pelo menos um Instituto Federal, com reitoria na capital e vários *campi*, geográfica e adequadamente distribuídos (COLOMBO, 2008). Segundo dados do MEC (2016), de 2003 a 2014 o estado brasileiro que apresentou a maior a expansão da Rede Federal de EPCT foi o estado de São Paulo, com um número de 34 novos institutos. O Espírito Santo ocupa a 14ª posição, com a criação de 14 unidades neste mesmo período.

Desta forma o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) possui atualmente 21 *campi* em funcionamento: Campus de Alegre, Campus Aracruz, Campus Barra de São Francisco, Campus Cachoeiro de Itapemirim, Campus Cariacica, Campus Centro-Serrano (abrangendo os municípios de Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Domingos Martins), Campus Colatina, Campus de Guarapari, Campus de Ibatiba, Campus Itapina, Campus de Linhares, Campus Montanha, Campus Nova Venécia, Campus Piúma, Campus Santa Teresa, Campus São Mateus, Campus Serra, Campus Venda Nova do Imigrante, Campus Viana, Campus Vila Velha e Campus Vitória.

Diante desta nova configuração da educação profissional capixaba este estudo aborda o tema da expansão da rede federal no estado do Espírito Santo discutindo a eficiência do funcionamento das antigas e novas unidades do IFES.

1.2 O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA

A expansão da Rede Federal de EPCT está inserida em um momento de transformações na administração pública onde a sociedade está mais exigente e participativa sobre as ações governamentais, valorizando temas como transparência, ética e responsabilidade fiscal e social (NASCIMENTO, 2010).

Neste contexto destaca-se a teoria da Nova Gestão Pública (NGP) ou *New Public Management* que consiste na incorporação de práticas de administração inovadoras ao setor público. Dentre as práticas inclui-se avaliação de desempenho, redução de custo, equilíbrio fiscal e focos na eficiência e no resultado, e não mais no processo, uma transição do modelo burocrático para o gerencial (FERREIRA; SANTOS; PESSANHA, 2013). No Brasil, essa reforma na administração pública iniciou-se de fato na década de 1990 e é abordada por Bresser-Pereira (1998, p. 26 e 27) da seguinte forma:

Ao invés da velha administração pública burocrática, uma nova forma de administração, que tomou emprestados os imensos avanços pelos quais passaram, durante o século XX, as empresas de administração de negócios, sem, contudo perder a característica específica que a faz ser administração pública: uma administração que não visa ao lucro, mas à satisfação do interesse público.

A NGP engloba políticas que tenham o objetivo de promover acesso à informação pública implicando necessariamente ações que possibilitem acesso a fóruns plurais de discussões, a instituições que prestem contas ao cidadão, a proteções contra a negação de prestação de informações por parte de órgãos públicos, à liberdade de imprensa e à Lei de Acesso à Informação (LAI) (STURGES, 2004).

Embora a transparência na Administração Pública fosse um assunto abordado desde a Constituição Federal de 1988, havia ausência de uma lei que definisse como qualquer cidadão poderia solicitar informações públicas de seu interesse. A LAI, lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, foi criada com este objetivo estabelecendo regras específicas para possibilitar o exercício do direito constitucional de acesso a informações públicas pela sociedade e consolidar a política de transparência governamental (ACESSO À INFORMAÇÃO, 2016).

A LAI definiu um novo paradigma para a Administração Pública brasileira, ao instituir que o “acesso é a regra e o sigilo é a exceção”, sendo dever do Estado atender às demandas da sociedade. A lei não é somente uma forma de inibir a prática de más condutas e prevenir a corrupção, mas também é uma ferramenta poderosa para a melhoria da gestão pública e da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos (ACESSO À INFORMAÇÃO, 2016). Stiglitz (2002) corrobora com este conceito defendendo que a informação quando disponibilizada ao público e utilizada para a vigilância das ações estatais, pode resultar em alocações mais honestas e inteligentes, garantindo maior eficiência e eficácia das políticas públicas, tornando, assim, os dispêndios públicos mais efetivos. Essa é a tentativa de proporcionar melhoria à máquina estatal, tornando-a mais transparente.

Diante deste embasamento, destaca-se o papel da *accountability*, termo que na esfera pública está relacionado às políticas que incentivam a transparência governamental. Este conceito parte do princípio de que os indivíduos, organizações e comunidades são responsáveis por suas ações e podem ter que prestar contas de seus atos à sociedade (LEDERMAN; LOAYZA; SOARES, 2005). De acordo com Koppell (2005), a *accountability* está relacionada às definições de responsabilidade, responsividade, sujeição, controle e transparência, sendo independentes entre si. Ainda segundo o autor a transparência destaca-se como o mais importante instrumento para avaliar a questão desempenho dentro das organizações.

Objetivando contribuir com a *accountability* e com a transparência dos atos e fatos públicos, o Tribunal de Contas da União (TCU) estabeleceu através da Instrução Normativa nº 57 de 2008, a nova modalidade de apresentação do Relatório de Gestão pelas Unidades Jurisdicionadas. Neste documento é apresentada toda a execução dos recursos públicos administrados, as medidas de desempenho e a verificação dos atos com o alinhamento aos diversos ditames legais em vigor (FERREIRA; SANTOS; PESSANHA, 2013).

A organização e apresentação dos Relatórios de Gestão é de extrema importância para análise da Rede Federal de EPCT. Isso porque o referido documento além de ser obrigatório, fornece uma expressiva fonte de dados de pesquisa, como por exemplo, os indicadores nominalmente conhecidos como Indicadores da Rede Federal de EPCT, estabelecidos pela SETEC. Os indicadores demonstram a ampliação da oferta e a melhoria da eficiência e da eficácia das instituições federais de educação profissional buscando atender os Acórdãos do TCU: Acórdãos nº 2.267/2005 – TCU/Plenário, nº 104/2011 – TCU/Plenário e nº 2.508/2011 – TCU – 1ª Câmara (MEC, 2016).

Os indicadores apontados pelo Acórdão nº 2.267/2005 – TCU/Plenário são:

Relação candidato por vaga; Relação ingressos por alunos; Relação concluintes por alunos; Índice de eficiência acadêmica de concluintes; Índice de retenção do fluxo escolar; Relação de alunos por docente em tempo integral; Índice de titulação do corpo docente; Gastos correntes por aluno; Percentual de gastos com pessoal; Percentual de gastos com outros custeios (exclusive benefícios); Percentual de gastos com investimentos em relação aos gastos totais; Número de alunos Matriculados classificados de acordo com a renda familiar per capita (MEC, 2016).

A análise e interpretação dos indicadores é totalmente importante para implementação da qualidade, à medida que reflete as atividades de uma instituição em informações fidedignas, com o objetivo de acompanhar tempestivamente as conexões e indicar onde os aperfeiçoamentos e ajustes devem ser realizados (BOCLIN, 2006).

No contexto da Expansão da Rede Federal de EPCT o acompanhamento dos padrões de qualidade e eficácia do serviço é essencial para verificar se o referido crescimento está sendo conduzido de forma racional e planejada. À vista disso, embasado na abordagem conceitual da NGP e considerando que a rápida expansão dos Institutos Federais no Brasil (especificamente no estado do Espírito Santo, ambiente desta pesquisa) pode impactar no padrão de excelência e qualidade dos serviços oferecidos, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa:

Qual o nível de eficiência das unidades do Instituto Federal do Espírito Santo sob a óptica dos indicadores de desempenho da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

1.3 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é avaliar o nível de desempenho das unidades do Instituto Federal do Espírito Santo sob a óptica dos indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Apresentar o processo de expansão da Rede Federal de EPCT no Brasil;
- Mapear a distribuição do EPCT no estado Espírito Santo;
- Verificar os Relatórios de Gestão de todos os *campi* do IFES;
- Levantar os dados referentes aos indicadores de desempenho de todos os Institutos Federais do Brasil;
- Observar se todas as unidades do IFES estão disponibilizando as informações de maneira completa e padronizadas;
- Identificar, após elaboração dos cálculos comparativos, os *campi* do IFES mais eficientes no período de 2012 a 2014.

1.4 JUSTIFICATIVA

A construção desta produção científica está alicerçada na importância da expansão e democratização da educação superior, profissional, científica e tecnológica no Brasil. O interesse investigativo por este tema justifica-se pela sua relevância e contemporaneidade, como também pelo fato do autor desta pesquisa ter participado do processo de expansão de uma instituição federal de ensino. De 2008 a 2013 o pesquisador trabalhou no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), unidade descentralizada da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Neste ínterim foi possível vivenciar a transformação causada pela instalação da instituição na dinâmica social, econômica e urbanística do município de São Mateus, onde está localizado o referido Centro. No período citado também foi possível acompanhar a diminuição do êxodo da juventude que, devido à interiorização das instituições federais, não precisava mais se deslocar até a capital, Vitória, para ter acesso ao ensino superior público.

Estes fatos reforçam a ideia de que a multiplicação educacional caminha principalmente rumo ao progresso da sociedade, afinal a educação é o “instrumento privilegiado para garantirmos o acesso democrático às oportunidades de crescimento individual e coletivo. É a base para alcançarmos um tempo de prosperidade compartilhada” (SUETH et al., 2009, p. 10).

O estado do Espírito Santo conta apenas com uma universidade federal e essa possui somente quatro *campi*, dois na capital, Vitória, e dois no interior: um no município de Alegre, no sul

do estado e outro no município de São Mateus, no norte capixaba. O fato da UFES ser constituída por poucas unidades descentralizadas fez com que este estudo optasse por trabalhar com o IFES e analisar o processo de expansão desta instituição que está presente em todas as microrregiões capixabas. É interessante perceber que essa estrutura multicampi

[...] e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade. (Pacheco, 2011, p. 14)

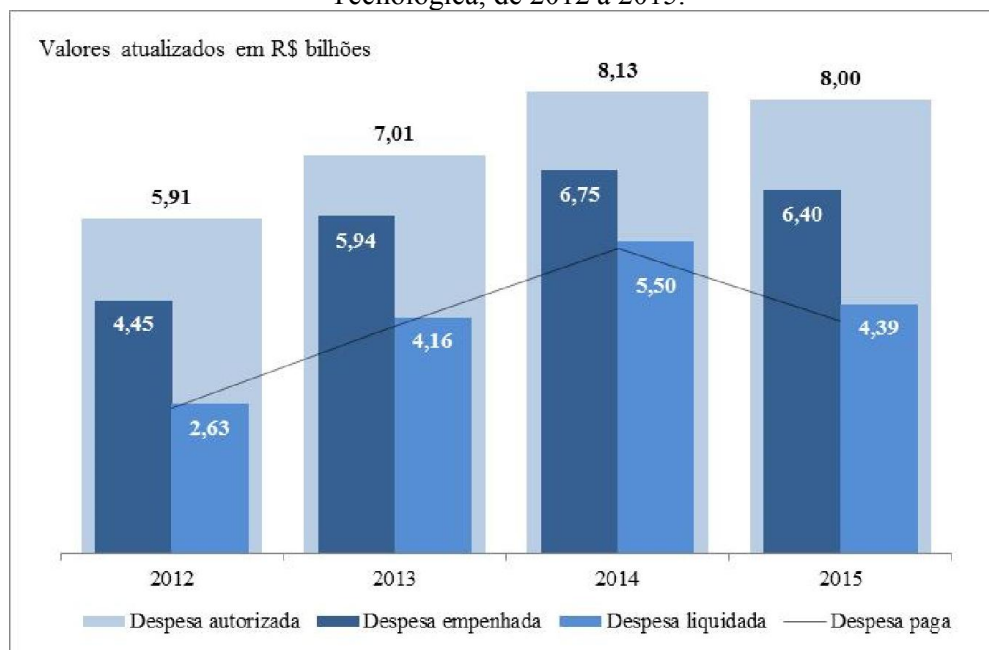
Importante destacar o potencial dos Institutos Federais em gerar contribuições para os meios em que estão inseridos. Ferreira e Leopoldi (2013) delimitam tais contribuições como sendo: a capacidade de reforçar o ambiente econômico, apoiar a formulação de políticas públicas, transformar conhecimento em produtos, processos e serviços inovadores, criar novas empresas, apoiar a revitalização de empreendimentos tradicionais, entre outros.

Uma das principais finalidades dos Institutos Federais é de atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania. Portanto este estudo se justifica também pela necessidade de verificar a efetivação de uma política educacional em se tratando da Lei 11.892/08 (subseção 2.2) que se refere às possibilidades de desenvolvimento local. Segundo Pacheco (2011, p. 22)

[...] em sua intervenção, os Institutos Federais devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência tem grande importância.

Estudiosos, como Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), defendem que a expansão tem objetivos bem definidos referentes à elevação das ofertas de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em estados e municípios antes não beneficiados. Para a manutenção e expansão da Rede Federal, o MEC apresenta, no Orçamento Geral da União, um programa específico para a Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com os dados do Senado (2016), só no último quadriênio, foram destinados ao referido programa mais de R\$ 23 bilhões. Estes recursos destinados pelo governo à educação profissional e tecnológica aumentaram mais de 40% entre 2012 e 2015, passando de R\$ 4,4 bilhões para R\$ 6,4 bilhões (Figura 2).

Figura 2 - Execução orçamentária e financeira do Programa 2031 – Educação Profissional e Tecnológica, de 2012 a 2015.



Tais investimentos fazem parte da terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal (a primeira fase foi de 2005 a 2006 e a segunda de 2007 a 2010) que pretende, segundo o MEC (2016), levar os Institutos Federais à configuração de 1.000 unidades ao final do atual Plano Nacional de Educação (2011 a 2020). Neste contexto surge o questionamento se este processo está sendo conduzido de forma racional e planejada, verificando a qualidade e eficácia dos serviços prestados para que não gere intercorrências na gestão das fases futuras da expansão. Desta problemática surge a importância de haver estudos sobre mecanismos que auxiliem na gestão dos recursos públicos, analisando a economicidade, eficiência e eficácia dos fatores financeiros e econômicos, que atendam a demanda da sociedade por informações seguras e transparentes e que englobem as práticas da NGP visando o alcance da qualidade nas atividades desempenhadas (FREIRE; CRISÓSTOMO; CASTRO, 2007; FURTADO, 2014).

Academicamente este estudo visa contribuir com futuras pesquisas a partir da reprodução da metodologia e do aproveitamento do referencial teórico, dando continuidade à interpretação dos resultados aqui alcançados. Pretende-se também, mesmo que modestamente, contribuir com os gestores do IFES e a política de expansão para os períodos subsequentes, afinal o objetivo principal das pesquisas do Mestrado Profissional em Gestão Pública é incentivar as contribuições nas atividades profissionais, de ensino e pesquisa na área da Gestão Pública.

Por fim, ressalta-se que o tema proposto por esta pesquisa está diretamente relacionado com o bem estar da sociedade, já que a educação profissional, conforme Soares (2010), seja na configuração das políticas públicas, seja no cotidiano da prática pedagógica, pode contribuir concretamente para a transformação necessária à construção de um mundo justo e de uma vida saudável para todos os cidadãos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para analisar as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas no ensino profissional, científico e tecnológico federal, é necessário entender as tendências mundiais e as pressões sofridas pelas administrações públicas para o alcance de maior eficiência, eficácia, qualidade mediante as práticas administrativas do NPM.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E AVALIAÇÕES

Educação, saúde, segurança, assistência social, meio ambiente e desenvolvimento. Essas, dentre outras, são temáticas essenciais para o bem estar da sociedade e devem receber atenção especial do Estado. As principais ações governamentais com relação às áreas acima citadas ocorrem a partir de políticas públicas (LIMA, 2012).

Segundo Souza (2006), não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. São muitas as teorias nas mais diferentes áreas de conhecimento: economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas. Este interesse comum explica-se pelo fato das políticas públicas repercutirem na economia e nas sociedades, fazendo com que qualquer teoria da política pública explique as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

No Brasil, mais precisamente a partir da Constituição de 1988,

[...] quando foram estabelecidos vários direitos sociais e a responsabilidade do Estado na provisão destes direitos por meio de políticas públicas, tem se ampliado o debate e o número de pesquisas empíricas sobre essa relação complexa que evidencia a tensão entre Estado e Sociedade na luta, provisão e manutenção das diferentes políticas sociais (CARVALHO; CAVALCANTI, 2013, p. 162).

Demeterco Neto, Santos e Nagem (2006, p. 73) definem políticas públicas como

o conjunto de planos e programas de ação governamental destinado à intervenção no domínio social, por meio dos quais são delineadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado, sobretudo, na implementação dos objetivos e direitos fundamentais dispostos na Constituição.

De modo geral política pública pode ser considerada como o campo do conhecimento que visa colocar o governo em ação, analisando e propondo, quando necessário, mudanças no curso dessas ações. A formulação de políticas públicas é a concretização das plataformas eleitorais no mundo real, através de programas e ações que depois de estruturadas desencadeiam planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando entram em ação, são implementadas, ficando submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006).

De acordo com Ruas (2013) é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política consiste na escolha dentre das várias alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, demonstrando certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis.

Souza (2006) ainda sintetizou as diversas definições e modelos sobre políticas públicas da seguinte maneira:

- através da política pública é possível distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que realmente faz;
- a política pública engloba uma série de agentes e níveis de decisão, embora seja materializada por meio dos governos, todos os participantes são importantes, tanto os formais quanto os informais;
- política pública não se limita apenas a leis e regras;
- a política pública apresenta impactos a curto prazo, mas se destaca mesmo pela sua atuação a longo prazo;
- após a sua decisão, a política pública envolve processos subsequentes como implementação, execução e avaliação.

A avaliação dos impactos das políticas públicas é de suma importância, pois auxilia, de acordo com Rezende (2014), no planejamento e aplicação dos recursos de maneira eficaz, sendo que os resultados observados são otimizados com o intuito de promover o desenvolvimento econômico e social melhorando o padrão de vida da sociedade. Ainda segundo o autor as avaliações de políticas públicas podem ser divididas em diversas fases que

culminam em uma conclusão: se a política soluciona ou não o problema, ou se pelo menos o reduz.

Diante das fundamentações explanadas até então, tem-se que:

[...] se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA; PIZZIO; FRANÇA, 2010, p.96).

Políticas Públicas na educação se referem ao desenvolvimento de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, objetivando a construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que fortaleça o conceito de cidadania (FERREIRA; SANTOS, 2014)

Um marco na melhoria da qualidade da educação brasileira foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996. Essa legislação regulamenta o sistema educacional (público e privado) e reforça o direito à educação, garantido pela Constituição Federal:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

Destacam-se os incisos I, IX e XI do artigo 3º, que trazem como princípios, respectivamente: “igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas”; “garantia do padrão de qualidade”; e “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Ainda no avanço educacional, posteriormente destacaram-se as leis federais nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que segundo Ferreira e Santos (2014) trouxeram mudanças sem alterar a essência da LDB. Dentre as principais inovações ocorridas está a garantia que a educação oferecida a todas as crianças e adolescentes na escola pública será de qualidade, pois não basta garantir apenas acesso à escola é preciso oportunidade de aprendizagem e construção de conhecimento.

O entendimento da ideia de políticas públicas faz-se necessário para o embasamento teórico da Expansão da Rede Federal de EPCT, contexto principal deste estudo. Afinal a referida expansão consiste em ações conduzidas pelo MEC direcionadas ao processo de implementação de políticas públicas no campo educacional.

2.2 DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BUROCRÁTICA À GERENCIAL

O Estado brasileiro tem tomado iniciativas pontuais ao longo da sua história recente buscando o aprimoramento da gestão pública com a inserção de modelos de gestão diferenciados, objetivando alcançar a eficiência e eficácia da administração dos recursos financeiros disponíveis, para que sua alocação em obras e serviços seja feita de maneira satisfatória às demandas existentes (BIANCO; SOUZA; REIS, 2014).

É importante ressaltar que a organização da administração pública no Brasil passou por diversas transformações importantes desde o período colonial. Mas o primeiro marco na história administrativa do país se deu no governo Vargas quando houve o primeiro esforço deliberado, sistemático e continuado de modernização da administração pública (COSTA, 2010).

A administração burocrática clássica, baseada nos princípios da administração do Exército prussiano, foi adotada nos principais países europeus no final do século XIX, nos Estados Unidos no início do século passado e no Brasil em 1936, com a reforma administrativa promovida por Maurício Nabuco e Luiz Simões Lopes. É a burocracia que Max Weber descreveu, baseada no princípio do mérito profissional (PEREIRA, SPINK, 2006).

Para Weber a burocracia se aplica a qualquer tipo de atividade (econômica, política, religiosa, militar, prestação de serviços etc.), no domínio público ou particular. Neste sistema a autoridade burocrática exige a formulação de normas que orientam e disciplinam a definição e o processamento das atividades da organização, através de leis, decretos, regulamentos, portarias e outros documentos escritos. Tais normas também delimitam e caracterizam as relações de posição e os papéis dos indivíduos que integram a estrutura organizacional e, por delegação, executam parcela da autoridade deferida ao chefe supremo (OLIVEIRA, 1970).

Segundo Oliveira (1970) a burocracia conforme descrita por Weber

é um tipo de organização que garante a eficiência através dos requisitos da racionalidade, da normatização da hierarquia, da especialização e da impessoalidade. Mas [...] os mesmos requisitos promotores da eficiência podem-se transformar em requisitos disfuncionais, provocadores do enrijecimento da conduta dos membros da organização, que resulta numa atitude de resistência à mudança e, portanto, numa incapacidade da organização de reagir aos inputs do sistema maior em que se insere e adequar suas finalidades e seu funcionamento às necessidades desse sistema (OILVEIRA, 1970, p. 55 – 56).

A administração pública burocrática foi adotada em substituição à administração patrimonialista (onde o Estado era entendido como propriedade do rei). Mas essa mudança no tipo de administração não demonstrou a eficiência que se esperava.

No momento em que o pequeno Estado liberal do século XIX cedeu definitivamente lugar ao grande Estado social e econômico do século XX, verificou-se que ela não garantia nem rapidez, nem boa qualidade, nem custo baixo para os serviços prestados ao público. Na verdade, a administração burocrática é lenta, cara auto referida, pouco ou nada orientada para atendimento das demandas do cidadão (PEREIRA, SPINK, 2006, p. 241).

Na década de 1960, houve a primeira tentativa de reforma gerencial da administração pública brasileira. A reforma evolucionária, imposta pelo regime militar por meio do Decreto-lei nº 200, em 1967, foi uma tentativa de superação da rigidez burocrática, mas caracterizou-se principalmente pela eliminação dos direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime. Essa reforma administrativa embutida no Decreto-lei nº 200 ficou pela metade e fracassou com o retorno da democracia. A terceira reforma de administração pública, incorporada na Constituição de 1988, foi a contra-reforma, que visava introduzir ou reintroduzir regras burocráticas rígidas dentro do Estado brasileiro (SLOMSKI et al., 2008).

Em 1995, com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, inicia-se a reforma gerencial, com a introdução de uma abordagem gerencial, social-democrática e social-liberal do papel do Estado (SLOMSKI et al., 2008). Mas segundo a análise de Costa (2010) a reforma gerencial teve início no governo Collor, quando se adotaram, ainda que de maneira intuitiva e vacilante, os princípios da Nova Gestão Pública (NGP).

A administração pública gerencial foi introduzida como representação de um patamar superior à administração burocrática, em que os gerentes públicos, para serem mais eficientes, tornam-se mais autônomos. Essa maior autonomia exige maior responsabilidade política, pois os altos servidores perdem a imagem de técnicos responsabilizáveis e começam a ser considerados como homens e mulheres, políticos responsáveis diretamente perante a sociedade (BRESSER PEREIRA, 2001).

A partir de 2000, a referida reforma foi denominada de gestão empreendedora, onde o foco estava no resultado, na autonomia e na responsabilidade, na construção de boas parcerias, no trabalho em rede, na gestão da informação, na transparência, no diálogo público e na avaliação (SLOMSKI et al., 2008).

2.3 A NOVA GESTÃO PÚBLICA

Ao longo das últimas décadas, o setor público tem sido objeto de intensa transformação em um número significativo de países. Durante este período a introdução de novos programas, políticas e reformas, bem como a resultante implementação de práticas inovadoras, processos e técnicas têm sido comumente denominado pelo termo "Nova Gestão Pública" (NGP) ou "*New Public Management*" (BARRETA; BUSCO, 2011).

De acordo Bilhim e Gonçalves (2012) a NGP surgiu em meados da década de 1980, especialmente após a crise do petróleo de 1979, tomando forma e conteúdo nas administrações daquela época nos governos dos Estados Unidos e da Inglaterra. Entendia-se ainda como um discurso, mas logo se propagou, e no Brasil, este modelo de reforma administrativa se notabilizou no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Com essa orientação, diversas organizações públicas, como o Banco Central do Brasil (BC), foram estimuladas a adotar esse novo modelo de gestão.

A NGP representa o processo de transposição de conceitos da administração de negócios para a administração pública, com uma característica que inclui ênfase na forma do setor privado praticar a administração. Este movimento de renovação defende que a administração do setor público deve seguir os preceitos da administração privada, devendo os impactos das políticas governamentais demonstrarem, além de eficiência, maior eficácia. Os resultados devem ser

mensurados através de índices de desempenho com a finalidade de gerar situações de competitividade (disputa) levando conseqüentemente à melhoria da eficiência produtiva (SLOMSKI ET AL., 2008; MAGRO; PINTO, 2012).

Corroborando isso, Bresser Pereira (2005) dispõe que o objetivo da NGP é construir um Estado que atenda as necessidades da sua comunidade; um governo democrático onde seja possível que os políticos fiscalizem o desempenho dos burocratas e estes sejam obrigados por lei a lhes prestar contas, e onde os eleitores tenham a possibilidade de fiscalizar o desempenho dos políticos e estes também tenham a obrigação por lei a lhe prestar contas.

A NGP representa um movimento de transformação do Estado e da própria administração pública no Brasil. Segundo Nascimento (2010) as principais características da NGP são:

- a busca pela revitalização da função pública e a profissionalização dos servidores governamentais;
- a busca pela competência institucional, com foco na regulação e na proteção social;
- ênfase em resultados, através da avaliação permanente;
- administração direcionada para o cidadão-usuário;
- simplificação de procedimentos;
- transparência e acesso às informações públicas;
- o Estado inserido nas tecnologias emergentes de informação (*e-government*)
- incentivo do empreendedorismo digital;
- busca pela imparcialidade e diminuição de desigualdades sociais promovidas pela ação governamental.

Nessa inovadora caracterização da Gestão Pública, também abordada por Osborne et. al (2012), os usuários dos serviços públicos estão situados como agentes essenciais da política pública e dos processos de prestação de serviço público, fazendo com que o envolvimento nestes processos agregue valor para ambos.

Em todo o mundo houve um movimento crescente para que os serviços públicos aumentassem sua eficiência adotando práticas de gestão de operações referentes até então às

organizações privadas. Logo a NGP é a ênfase na necessidade de modernizar o setor público, promovendo conceitos como responsabilidade, desempenho de rede, eficiência e eficácia. Ela baseia-se em reformas destinadas a melhorar a qualidade dos serviços, a reduzir as despesas públicas e a fazer a introdução de políticas mais eficazes. (BARRETTA; BUSCO, 201; OSBORNE ET AL., 2012; SILTALA, 2013).

A NGP busca modificar o controle no interior do aparato estatal, não sendo mais exclusivamente sobre processos, mas fundamentalmente sobre resultados. Nesse caso, a maior autonomia para administrar é equilibrada pelo compromisso com os resultados a serem atingidos, e pela transparência das informações sobre desempenho institucional, através do contrato de gestão. Para isto, a informação é instrumento fundamental. E não há, aí, divergência entre aumento de eficiência e aumento de *accountability*, o que contribui para ampliar a responsabilização dos administradores públicos (GRACILIANO et al, 2010).

Neste contexto enfatiza-se o pensamento de Slomski (2007) que defende que mais do que a “obrigação de informar”, a administração pública deve cultivar o “desejo de informar”, ou seja, o desejo da produção de simetria informacional entre o Estado e a sociedade. Pois uma boa comunicação interna e externa, particularmente quando realizada com transparência resulta em confiança.

2.4 ACCOUNTABILITY NO SETOR PÚBLICO

O mundo tem passado pelas mais diversas transformações, ocasionando uma maior interação entre governantes e sociedade. No Brasil essas mudanças, segundo Slomski (2007), podem ser observadas em todos os campos, político (impeachment, instauração de CPIs), empresarial (incentivo a cultura, educação, esporte etc.), governamental (valorização do servidor, elevação dos investimentos sociais) e comunitário (participação mais expressiva). Partindo desta concepção o gestor público vem necessitando mostrar seu desempenho perante a sociedade. Essa maior conscientização da população, além de possibilitar um maior entendimento do cidadão do papel do Estado como arrecadador e distribuidor de tributos, possibilita mudanças comportamentais na política, exigindo dos governos maior controle e transparência dos recursos públicos. Essa cobrança por parte da sociedade tem forçado as lideranças a implementar a prática da tão esperada *accountability* (SLOMSKI, 2007).

O termo *accountability* pode ser definido no âmbito público como o direito de cada cidadão a ter conhecimento do desempenho de seus governantes, adicionado à "obrigação" destes de realizar prestações de contas sobre as suas ações. Este é um assunto que tem ganhado importância e destaque no debate sobre a qualidade da organização das sociedades democráticas modernas (GRACILIANO et al, 2010).

Graciliano et al. (2010, P. 47) defende que

A ideia de um sistema de administração pública pautado nos fundamentos da *accountability* reflete integridade, representando um passo importante no estabelecimento de uma política consistente de controle da corrupção, na qual os gestores públicos devem ter em mente a responsabilidade de se preocupar constantemente com os produtos, bens e serviços, que oferecem para os cidadãos aos quais devem prestar contas permanentemente, consolidando assim o trinômio da moralidade, da cidadania e da justiça social.

Nesse sentido, Paul (1991) afirma que *accountability* significa manter indivíduos e organizações susceptíveis de serem responsabilizados pela sua atuação. *Accountability* pública diz respeito ao conjunto de abordagens, mecanismos e práticas utilizados pelos atores interessados em garantir um nível e um tipo pretendidos de desempenho dos serviços públicos.

A atuação da *accountability* na esfera pública, segundo Schedler (1999) pode ser observada sob duas óticas pontualmente relevantes. A primeira diz respeito à obrigação que os governantes têm de dar satisfações à sociedade a respeito de seus atos. Já a segunda ótica se refere ao poder de impor sanções aos que não cumprem as suas obrigações.

A *accountability* ganha dimensões ainda mais relevantes no contexto da Lei de Responsabilidade Fiscal, considerando o conjunto de sanções que dela resultam para os governantes que sonegarem informações sobre suas práticas. Com isso há um considerável aumento do interesse por esta temática considerando como indispensável o fortalecimento de instituições independentes do governo para disponibilizar à coletividade as informações de que ela precisa para o efetivo exercício da cidadania (NAKAGAWA; RELVAS; DIAS FILHO, 2007).

No estudo de Rocha (2011) a *accountability* é apresentada como um processo equivalente à “prestação de contas” realizada pelas ações do Tribunal de Contas da União (TCU). Para o

autor essa é a necessidade de saber o que os agentes públicos estão fazendo e como estão sendo responsabilizados. “Daí a necessidade de um fluxo de informações amplo e aberto, capaz de subsidiar e incentivar a discussão e o debate em torno das questões públicas” (ROCHA, 2011, p. 4).

A prestação de contas na gestão pública é essencial

não só com relatórios exigidos pela legislação, mas também com instrumentos que facilitem a transparência dos atos, de maneira espontânea, com relatórios que façam com que o cidadão possa fazer comparações com resultados privados e, assim, sentir-se confortável ao ver que a gestão pública está sendo eficiente no gasto dos recursos públicos, no curto prazo, haja vista que a eficácia dos atos da administração pública somente será perceptível a médio e a longo prazo (SLOMSKI, 2007, p. 133)

Há uma relação direta entre a obtenção de uma maior *accountability* e o estabelecimento de indicadores de desempenho, já que se desenvolvidos com embasamento técnico-científico, tais indicadores podem ser utilizados para avaliar os resultados qualitativos e finalísticos dos órgão do governo (BOVENS, 2007).

2.5 INDICADORES DE DESEMPENHO COMO FERRAMENTAS NA GESTÃO DA QUALIDADE

Para se de adaptar às novas exigências e a evolução do atual cenário, a administração pública vem executando reformas estruturais que começam pela introdução de técnicas de gestão permitindo a prestação de serviços de forma mais eficiente e eficaz e, ao mesmo tempo, contribuindo com a mensuração do desempenho dos gestores públicos e a prestação de contas à população (GRATERON, 1999).

Exemplo dessas técnicas apresenta-se os indicadores de desempenho. Segundo Zucatto et al. (2009) os indicadores são importantes instrumentos para o controle da gestão, não apenas na administração privada, mas também e principalmente na administração pública já que são excelentes ferramentas gerenciais e facilitam a transparência na gestão colaborando com a fiscalização por parte dos movimentos populares. O uso de indicadores está associado à necessidade de tomar decisões sobre fatos, já que se apresentam como parâmetros que

medirão a diferença entre a situação desejada e a situação atual, ou seja, sempre indicarão um problema.

Na definição de Carvalho e Paladini (2012) há de se considerar uma informação extremamente relevante: todo indicador é definido em bases quantitativas. Ou seja, indicador da qualidade é um mecanismo mensurável. Além dessa, ainda segundo os autores, há outras características básicas de um indicador:

- devem expressar a avaliação feita de forma simples e de fácil compreensão por todos;
- expressam uma avaliação direta e atual;
- é necessário adequar perfeitamente o indicador à situação, ao contexto e à organização onde ele está sendo usado;
- devem ser representativos;
- devem ser representados por dispositivos de rápida visualização e compreensão quase instantânea, como imagens histogramas ou outros gráficos;
- respeitam características específicas da situação sob estudo, não sendo possível aplicar à organização indicadores que não lhe são compatíveis;
- são reflexos de uma situação real. Mostram o que tem na organização e não o que se gostaria de ter.

Segundo Rodrigues (2004), quanto ao desempenho do indicador pode ser classificado como eficiente, eficaz ou efetivo onde:

- **Eficiência:** é a realização de determinada ação com melhor aproveitamento dos recursos disponíveis. Considera apenas a ação produtiva específica, e não a totalidade do sistema produtivo.
- **Eficácia:** é a realização de determinada ação de modo a atingir os objetivos da organização. Considera não somente a ação produtiva específica em questão, mas sim todo o sistema produtivo.
- **Efetividade:** é a realização de determinada ação de maneira a alcançar os objetivos da organização e de forma sustentável. Considera não só a ação produtiva específica em questão ou sistema produtivo, mas todo o contexto em que o processo ou produto estão envolvidos.

Já quanto ao tipo os indicadores de desenvolvimento podem ser classificados como: simples ou compostos. Os indicadores simples geralmente são auto-explicativos: descrevem diretamente determinado elemento da realidade ou apresentam situações ou ações relacionadas (como a relação entre o número de matriculados no ensino médio sobre o número de matrículas no ensino fundamental). São ideais para avaliações setoriais e para a avaliação de cumprimento de pontos do programa de governo, gerando conclusões tempestivas e objetivas. Já os indicadores compostos são os que demonstram de forma sintética um conjunto de fatores da realidade (por exemplo, o índice de inflação é um indicador que agrupa o aumento de preços de vários produtos). Tais indicadores compilam, em um único número, diversos indicadores simples, determinando algum tipo de média entre eles. Para isso é necessário determinar a importância diferenciada para cada indicador para o alcance do resultado final (VAZ, 2002).

Para a utilização de um indicador é necessária a definição de alguns elementos. Primeiro deve-se determinar o objetivo, ou seja, o que o indicador está expressando em termos de avaliação da qualidade, qual a sua finalidade. Outro aspecto que deve ser definido é a justificativa que significa de modo geral a relevância do indicador, ou seja, a razão pela qual o indicador deve ser considerado. Um aspecto que deve estar muito bem definido é o tipo de ambiente que indicador será aplicado. Cada tipo de avaliação gera resultados com aplicabilidade restrita a contextos específicos e requer informações bem caracterizadas. Por fim, deve-se definir o padrão, ou seja, a determinação da meta a ser alcançada. Desta forma espera-se assim, que os indicadores orientem se o processo sob avaliação está mais próximo da meta ou se superou (CARVALHO; PALADINI, 2012).

Segundo Grateron (1999) através da análise dos indicadores os gestores públicos conseguem selecionar as decisões mais apropriadas e conhecer o tipo de serviço que administra, as ações necessárias para oferta-lo e os custos envolvidos, com o objetivo de identificar e controlar os recursos gerenciados de modo a alcançar os objetivos da organização de maneira eficiente e eficaz. Para o referido autor a validade de um indicador e sua força, para avaliar uma gestão, depende de suas qualidades. As principais qualidades de um indicador são:

- **Relevância:** os valores fornecidos devem ser fundamentais para controlar, avaliar, tomar decisões, prestar contas, estabelecer corretivos;
- **Pertinência:** adequação do indicador para o que se quer medir e sua validade no tempo e espaço;

- **Objetividade:** o cálculo deve considerar as magnitudes do valor. Não há possibilidades de interpretações equivocadas;
- **Sensibilidade:** a unidade de medição do indicador deve ser eficaz, para permitir identificar pequenas variações, se estas são de importância;
- **Precisão:** a margem de erro deve ser calculada e aceitável, ou seja, que não distorça sua interpretação;
- **Custo-benefício:** o custo para obter o resultado da aplicação do indicador deve ser menor que o benefício da informação que fornece e, ao mesmo tempo, deve ser fácil de calcular e de interpretar.

A concepção e a utilização prática dos indicadores permitiram tratar a avaliação da qualidade no contexto da gestão da organização como um todo. Ou seja, se a Gestão da Qualidade investe em melhoria, fica clara a necessidade da execução da avaliação, tanto porque enfatiza a própria melhoria contínua quanto porque orienta como alcançar tais melhorias: por meio de um planejamento da qualidade, no qual o desenvolvimento e a aplicação só são analisados num processo de avaliação (CARVALHO; PALADINI, 2012).

Segundo Carvalho e Paladini (2012, p. 59) “os indicadores determinaram um novo escopo para a própria avaliação da qualidade, mostrando que esta pode ser desenvolvida por meio de métodos objetivos, isto é, possuem bases quantitativas”. Já Boclin (2006, p. 43) afirma que “[...] utilizar indicadores de modo eficiente supõe a adoção de um modelo específico de promover uma administração eficaz”.

Na visão de Boclin, o modelo formado por indicadores de desempenho, aproxima-se do ideal, principalmente, para efeitos de uma gestão de qualidade, tão essencial atualmente:

Como qualquer instrumento de política, os sistemas de indicadores institucionais não são uma panacéia. No nível mais amplo, sua utilização adequada exige um planejamento cuidadoso bem como uma atenção significativa para o modo como a informação resultante está alinhada aos valores e orientações da instituição. Mais especificamente, construir bons indicadores exige uma atenção considerável para com os estímulos e desestímulos específicos para a ação criados pelo sistema resultante em todos os níveis da comunidade institucional (BOCLIN, 2006, p. 46).

Para Carvalho e Paladini (p. 90, 2012) a Gestão da Qualidade consiste “no conjunto de atividades coordenadas para dirigir e controlar uma organização com relação à qualidade, englobando o planejamento, o controle, a garantia e a melhoria da qualidade”. Diante desta

realidade constata-se que, na verdade, o setor público vem aplicando o conceito de Gestão da Qualidade, que é uma abordagem que as organizações utilizam para melhorar o seu desempenho (Zhang et. al, 2012). A Gestão da Qualidade é uma filosofia de gestão holística que favorece todas as funções de uma organização através da melhoria contínua, da satisfação do cliente e da mudança organizacional (Kim et al., 2012).

Os indicadores para a avaliação de desempenho no ambiente educacional têm utilidade como ferramenta de auxílio na gestão estratégica, na comunicação da responsabilidade social e na prestação de contas das instituições, e ainda como instrumento para a formulação e o acompanhamento das políticas públicas com relação à alocação de recursos. Os indicadores no campo da educação funcionam como suporte para a tomada de decisões relacionadas à formação de políticas públicas e no monitoramento da qualidade do ensino. Essas ferramentas auxiliam os estudantes, as instituições de ensino e as autoridades a assumirem a responsabilidade por suas ações e consequências (SCHMITZ, 1993; FERNANDES, 2009)

As políticas públicas referentes à educação profissional e tecnológica são investigadas pelo TCU no Brasil, que conta com o suporte do MEC para que se implementem sistemas capazes de controlar e informar os resultados alcançados. Essa atuação do TCU demonstra a preocupação com a *accountability* junto às instituições de ensino e vem resultando em transparência das informações com foco no desempenho (FURTADO, 2014).

Em 2005, através do Acórdão nº 2.267, o TCU estabeleceu um conjunto de indicadores que expressam os aspectos de eficácia, eficiência e também de economicidade, abrangendo a área do corpo discente e docente das instituições federais de educação profissional. Desde o referido ano os indicadores são analisados pela Rede Federal e pela SETEC e calculados de forma padronizada desde 2012. Como iniciativa para padronização do cálculo e análise dos indicadores, a SETEC, elaborou o “Manual para Produção e Análise dos Indicadores da Rede Federal de EPCT”. Conforme determinação do TCU os indicadores deveriam compor os relatórios de gestão de contas anuais dos institutos federais a partir de 2005 (MEC, 2016).

Esses relatórios são documentos utilizados para que as instituições apresentem o resultado de sua gestão aos órgãos superiores como meio para que elas sejam avaliadas e julgadas. Devem seguir um padrão de conteúdos e clareza que não busquem apenas o atendimento formal exigido pelas instituições de *accountability*, mas sejam utilizados como mecanismo de avaliação da própria unidade gestora (BOVENS, 2007)

2.6 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

2.6.1 Histórico da Educação Profissional no Brasil

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas no século XIX com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao amparo da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (MEC, 2015).

O início dos anos 1900 foi marcado por importantes acontecimentos no mundo operário. Em 1903, Edgard Leuenroth fundara o Centro Tipográfico de São Paulo, transformado em seguida em União dos Trabalhadores Gráficos, atualmente Sindicato dos Gráficos. Em 1904, quinze corporações operárias e uma federação de sete associações, representando aproximadamente seis mil operários dos estados de Sergipe, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Alagoas, dirigiram ao Congresso Nacional uma petição em que reivindicavam a aprovação de uma lei sobre sindicatos profissionais (SUETH et al., 2009).

Mas o marco inicial da história da Rede Federal de Ensino Profissional foi de fato em 1909 quando o então presidente da república Nilo Procópio Peçanha assinou o Decreto 7.566, de 23 de setembro, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais de todos os estados brasileiros e em Campos dos Goytacazes (RJ), cidade em que nasceu. Esse acontecimento ficou marcado pela famosa frase do presidente: “O Brasil de ontem saiu das academias, o de amanhã sairá das oficinas”. Ainda de acordo com Sueth et al., (2009), o presidente indica sua preocupação com a população menos favorecida nas cidades, com atenção nas classes proletárias. Seu objetivo era preparar tecnicamente e intelectualmente os filhos da população menos favorecida para enfrentamento das dificuldades. Nesse contexto destaca-se também o papel das Escolas de Aprendizes e Artífices na inclusão do negro, já que propiciaram a escolarização de uma determinada parcela da população negra. Na concepção de Ferreira, Pinto e Oliveira (2012) essa preocupação na formação de trabalhadores pobres surgida em 1909 está relacionada com a contenção da mendicância, ociosidade e vícios, e não com a garantia de direito a esta classe menos favorecida.

Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi instituída a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essa Inspetoria foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de novas políticas públicas educacionais, aliadas com a criação de escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes (MEC, 2015).

O ensino técnico, profissional e industrial foi tratado especificamente pela primeira vez na Constituição Brasileira de 1937:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, art. 129).

Neste mesmo ano foi assinada a Lei nº 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Em 1947 os liceus passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas, e, em 1959, Escolas Técnicas Federais, configuradas como autarquias (OTRANTO, 2010).

No referido período pode-se destacar um acontecimento de destaque no campo educacional: a criação da primeira LDB, Lei nº 4024/61. A legislação tinha por objetivo fixar e regulamentar a educação nacional. A criação da referida lei veio após exaustivo debate do Congresso Nacional, com duração de quase vinte anos, pois a única legislação regulamentadora da educação no Brasil, até então, era a Lei Orgânica nº 4244/42, que, no entanto, segundo profissionais da educação, não estava estruturada para dar as diretrizes para a educação. Entretanto, a primeira LDB, a Lei nº 4024/61, não obteve o resultado esperado, apresentando muitas falhas, ainda mais no que se refere ao ensino médio (SAVIANI, 2007).

Nesse período vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas, as Escolas Agrotécnicas Federais, baseada no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em

1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura tornando-se escolas agrícolas. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná se tornam Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários (SILVA, 2009).

Na década de 1980 iniciou-se um novo cenário econômico e produtivo onde novas tecnologias foram desenvolvidas em relação à produção e à prestação de serviços. Este novo cenário fez com as instituições de educação profissional buscassem diversificar programas e cursos para aumentar os níveis de qualidade da oferta (MEC, 2015).

Segundo Rios e Paula (2010) na década de 90 houve uma reestruturação produtiva que exigiu do trabalhador um novo tipo de qualificação: a intelectual. Este fato indicou o fim do modelo taylorista-fordista representado na educação profissional ofertada aos filhos da classe trabalhadora. A globalização da economia demandou novas competências e domínio de habilidades que exigem novas modalidades de formação do trabalhador.

Em 1994 a Lei nº 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs. Cada instituição teria decreto específico em função de critérios estabelecidos pelo MEC, considerando as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Três anos após ao decreto citado foi criado o Decreto 2.208 que regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (MEC, 2015).

Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais (Lei nº 9.649/98). Ao mesmo tempo, vários atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada (PACHECO, 2011).

Segundo Moura (2010), no final de 2002, no período de transição entre os governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, retoma-se a discussão sobre a relação entre o ensino médio e a educação profissional, âmbito da equipe que elaborou a proposta educacional do novo governo. As discussões políticas e teóricas foram intensas e polêmicas,

sendo que seu acúmulo se materializou no Decreto n. 5.154/2004, o qual aponta para a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional.

Este é o período, de acordo com Silva (2009), marcado pela reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica: em 2004 com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio e em 2005 com a alteração na lei que vedava a expansão da rede federal.

2.6.2 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Embora a formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se apresente linearmente no tempo, é possível apontar algumas fases bem distintas dessa formação. A primeira fase, de 1909 até 1996, descrito no capítulo anterior, onde ocorre a mudança de um país agrícola para industrial e as necessidades de mão-de-obra decorrentes dessa transformação. Na segunda fase, de 1996 até 2004, houve a aprovação da LDB nº. 9.394/96 e o Decreto nº 2.208 de 19

97 que regulamenta a educação profissional e cria o PROEP, onde há uma definição mais clara e atual da educação profissional e tecnológica adotada com pequenas mudanças pelos governos a partir desse período. E a última fase que representa o momento atual que se iniciou em 2005, com o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal.

De acordo com Mancebo, Vale e Martins (2015) existem quatro ações determinantes referentes a esta expansão. A primeira é referente ao expressivo aumento das instituições de ensino superior com fins-lucrativos e a mercantilização das instituições públicas. Em seguida destaca-se a expansão promovida pelo governo federal através da maior oferta de vagas, matrículas e cursos nas Instituições Federais de Ensino Superior, multiplicando os *campi* das instituições existentes e reestruturando o setor por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O terceiro momento da expansão da educação superior foi o crescimento do Ensino a Distância (EaD) e por fim como última fase temos o aumento da oferta dos cursos de pós-graduação.

Os critérios estabelecidos pelo MEC (2016) referentes à expansão da Rede Federal de Educação Profissional atendem a três dimensões, como descritas a seguir:

- **Dimensão Social:** visa à universalização de atendimento aos Territórios da Cidadania, programa lançado em 2008 pelo Governo Federal, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Esta dimensão pretende também atender os municípios com percentual elevado de extrema pobreza e municípios populosos e com baixa receita per capita, integrantes do G100, grupo das 100 cidades brasileiras com receita per capita inferior a R\$ 1.000,00 e com mais de 80 mil habitantes.
- **Dimensão geográfica:** prioriza o atendimento aos municípios com mais de 50 mil habitantes ou microrregiões não atendidas, universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras, municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais e interiorização da oferta pública do Ensino Profissional e Tecnológico.
- **Dimensão de desenvolvimento:** apresenta a condição de que os novos *campi* devem ser em municípios com APLs (Arranjos Produtivos Locais) identificados e que estejam envoltos de grandes investimentos. APL significa a existência de uma concentração geográfica de empresas, fornecedores, prestadores de serviços, entidades associadas, competitivas e cooperadas entre si.

Diante dos fatos chega-se a informação de que a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. Em termo de investimento com a expansão da educação profissional, constata-se que o governo federal através do MEC investiu mais de R\$ 3,3 bilhões entre os anos de 2011 e 2014. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade, conforme o mapa da Figura 3 (MEC, 2015).

Figura 3 - Mapa da Expansão dos Institutos Federais



Fonte: MEC (2016)

Se analisada por região, a Expansão da Rede Federal de EPCT se apresentou com maior força na região nordeste do país. Os estados desta região contem 35% das escolas/*campi* do Brasil. O relatório do TCU (2012) observou dois fatos referentes aos Institutos Federais da Região Nordeste: a maior parte dos *campi* está instalado nas microrregiões de menor PIB e há um processo de adensamento da presença dos Institutos nas áreas não litorâneas.

O processo de expansão da Rede Federal traz no seu contexto o debate sobre a forma de organização dessas instituições, bem como a explicação do seu papel no desenvolvimento social do país. Como resultado dessas discussões, a Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, cria no âmbito do MEC um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica (SILVA, 2009).

2.6.3 A Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

Em dezembro de 2008 o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/2008 que fez com que 75 unidades descentralizadas de ensino, 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixassem de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O conjunto destas instituições, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior é denominada de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2015).

De acordo com Silva (2009) o foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável objetivando a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Segundo o art. 6º da lei que os criou, os Institutos Federais têm como finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; [...]
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; [...] (BRASIL, 2008, art. 6º).

Promover a capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de profissionais são os objetivos dos Institutos Federais. Eles devem estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008).

Os institutos federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em

busca da qualidade e da equidade. Em especial, esse arranjo educacional abre novas 9 perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica. (SILVA, p. 08, 2009)

Os Institutos Federais são instituições que articulam as educações superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Podem oferecer cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, cursos de bacharelado e engenharias, além de cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu*.

Ainda segundo Colombo (2008), os Institutos são autarquias de regime especial de base educacional técnico-científica. Para Brandão (2010) ao ser instituída legalmente a Rede Federal, algumas instituições dessa Rede seriam autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Porém, para se expandirem (ou no caso da criação de novas instituições), deveriam se submeter ao atendimento daqueles percentuais mínimos quanto a suas vagas.

Conforme os artigos 7º e 8º da lei nº 11.892:

- O mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- O mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

É importante ressaltar que as autarquias são entes administrativos autônomos, mas não são autônomoas, ou seja, não podem legislar para si, devendo seguir as leis instituídas pela entidade que as criou. Seus bens e receitas não se confundem com as do órgão da administração direta a que estão vinculadas. Tornam-se, portanto, titulares de interesses públicos, sujeitas a encargos e direitos e detentoras de poderes e deveres, prerrogativas e

responsabilidades, na execução descentralizada de atividades típicas da administração pública. (SANTOS, 2000).

O Instituto Federal será tal qual uma universidade federal em termos de funcionalidade, acesso ao fomento de pesquisa e extensão e todos os programas de apoio dos vários ministérios. Terá também reitor e vice-reitor. Só não contará com autonomia plena, por ter que cumprir uma missão republicana, ou seja, ampliar a oferta de matrículas de Educação Profissional Técnica e preparar mais professores na área científica para os sistemas educacionais (COLOMBO, 2008).

Segundo Pacheco (2011) não existe Instituto Federal com apenas um campus, sua estrutura é multicampi, ou seja, formada por um conjunto de unidades. Cada campus independente da localização possui as mesmas atribuições e prerrogativas. O trabalho da instituição, alcance de metas e objetivos, é medido pelo resultado do todo. Ainda de acordo com o referido autor, ao conjunto de seus *campi*, está assegurada a condição legal para a criação e extinção de cursos, bem como o registro de diplomas, bastando para tanto a autorização do seu Conselho Superior.

Vale a pena destacar que alguns países da América Latina desde os anos de 1990 adotam esses modelos alternativos de ensino superior. No Brasil, a abertura de cursos de tecnologia facilitou a transformação das instituições de ensino técnico e médio em instituições de educação superior, fazendo com que houvesse uma diversificação da educação superior pública federal. Agora as universidades de pesquisa não são as únicas a serem chamadas de instituições federais de educação superior. Esse título também passa representar as escolas que oferecem formação profissional através de cursos tecnológicos (OTRANTO, 2010).

Segundo dados do MEC atualmente são 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Cabe enfatizar que, embora tenham sido inspirados nas universidades clássicas, os Institutos Federais buscam distinguir-se delas assumindo uma forma híbrida entre Universidade e CEFET e representando uma desafiadora novidade para a educação brasileira (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010).

2.7 O AMBIENTE DE PESQUISA

2.7.1 O Estado do Espírito Santo: aspectos socioeconômicos

O Espírito Santo é um estado que vem apresentando um progresso notório e contundente. O movimento dos últimos anos acelerou a convergência da renda estadual para níveis dos estados mais desenvolvidos do País, e colaborou para compensar o desenvolvimento tardio do Espírito Santo desde o processo de colonização do solo brasileiro. O estado partiu da oitava para quarta posição na economia nacional, entre os estados com a maior renda per capita (VESCOVI; BONELLI, 2010)

Segundo Cavalcanti (2006) o Espírito Santo é referência na indústria de pesca e exportação de atum do país. Sem contar que é destaque também no ramo do café, do chocolate, do cacau e da indústria moveleira. O estado conta com o maior complexo portuário do hemisfério Sul. Ainda segundo o autor, há 20 anos o PIB espírito santense supera o nacional. Sem contar que Vitória é a terceira capital em qualidade de vida e também a terceira para se iniciar carreira de sucesso.

Segundo dispõe o “Guia do Investidor” (BRASIL EXPORT, 2015) criado pelo próprio Governo Federal, o crescimento industrial do Espírito Santo está acima da média nacional, em função das ótimas condições encontradas por empresas interessadas em se instalar no estado.

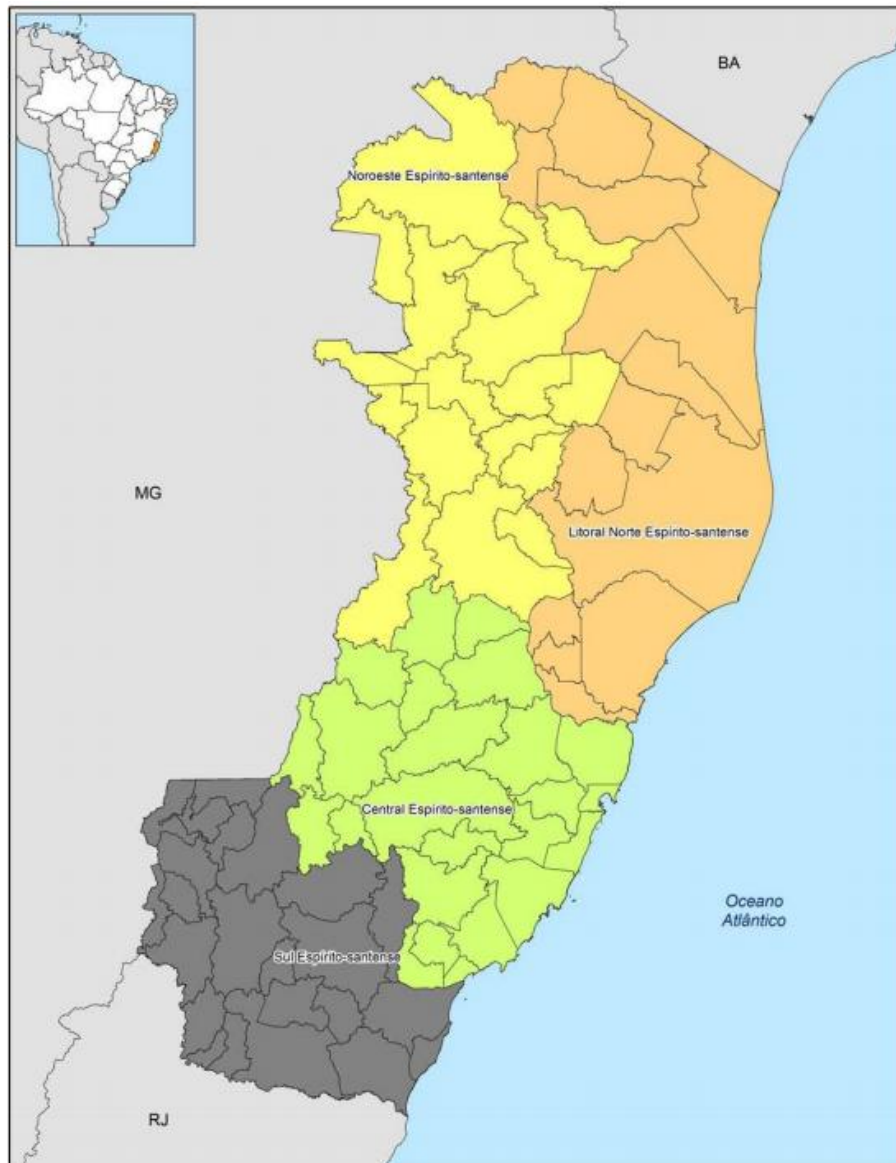
O Espírito Santo tem o maior complexo de pelletização de minério de ferro do mundo, é o maior produtor nacional de placas de aço, o primeiro produtor e exportador mundial de celulose branqueada de fibra curta, o maior exportador de mármore e granito da América Latina, e um dos principais produtores de petróleo e gás do país. Para atender esse mercado o estado conta com diversas instituições na área do ensino profissionalizante, dentre os quais se destacam: a Escola do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto de Pesquisa Tecnológica (ITUFES) e o objeto central desta pesquisa, o IFES (BRASIL EXPORT, 2015).

Mesmo com todo esse mérito o Espírito Santo é um dos estados que menos recebem investimentos do governo federal. Para que essa discriminação do Espírito Santo seja amenizada é necessário que os atores políticos se movimentem, a fim de alinhar as elites capixabas com as elites nacionais, trazendo para o estado os investimentos de que ele necessita. Só assim para o Espírito Santo deixar de ser um estado “satélite” em meio ao pacto federativo (SUETH et al., 2009).

2.7.2 Divisão regional do Espírito Santo

Os 78 municípios do Espírito Santo podem ser agrupados geograficamente de diferentes formas. De acordo com o Governo do Estado do Espírito Santo, ES (2015), a Lei nº 9.768 de 28/12/2011 define dois tipos de divisão do estado. A primeira agrupa os municípios em quatro macrorregiões de Gestão Administrativa: Metropolitana, Norte, Central e Sul. Já a segunda reparte o Espírito Santo em 10 microrregiões de Gestão Administrativa: Metropolitana, Central Serrana, Sudoeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul, Caparaó, Rio Doce, Centro-Oeste, Nordeste e Noroeste (ANEXO). Segundo Bridi (2012), o governo estadual diminuiu o número de microrregiões de 12 para 10 recentemente. Essa mudança na geografia regional teria como finalidade a melhor distribuição dos investimentos nas áreas sociais. O organograma mais enxuto possibilitaria o crescimento mais equilibrado entre todas as regiões.

Quanto à distribuição territorial das informações populacionais, em escala de aglomerado de municípios, o IBGE apresenta a divisão do estado em quatro mesorregiões geográficas: Central Espírito-Santense, Litoral Norte Espírito-Santense, Noroeste Espírito-Santense e Sul Espírito-Santense (Mapa 3). As mesorregiões equivalem às macrorregiões criadas pelo Governo do Estado, apresentando algumas variações relacionadas às especificidades geográficas do território capixaba. Esta proposta de divisão regional buscou identificar áreas individualizadas em cada uma das Unidades Federadas, tomadas como universo de análise e delimitou as mesorregiões baseado nas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial. A divisão proposta pelo IBGE (Figura 4) visa agregar os municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que, por conseguinte, são subdivididas em microrregiões (IBGE, 2016).

Figura 4 - Divisão Regional do Espírito Santo em Mesorregiões

Fonte: Governo do Estado do Espírito Santo (2015)

Para alguns estudiosos, como Lira e Cavati (2010), as classificações em mesorregiões e macrorregiões homogeneizam, amplamente, o território capixaba, o que pode prejudicar a análise de determinados estudos. Mas para fins desta pesquisa foi considerada a divisão do estado do Espírito Santo em mesorregiões, pois segundo o IBGE, mesmo sendo homogêneas essas unidades permitem a elaboração de estatísticas mais detalhadas em espaços territoriais maiores, obedecendo ao mesmo princípio da classificação microrregional. Sem contar que a

proposta da expansão da Rede Federal de EPCT foi construída pelo MEC baseada principalmente na divisão regional do território em mesorregiões.

Exemplo disso está na Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007 que dentre os critérios para definição das localidades contempladas para os novos institutos havia: cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade de Federação. Os demais critérios eram: distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; proximidade das novas unidades de ensino aos APL's instalados e em desenvolvimento; interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior; diminuição dos fluxos migratórios partindo das regiões interioranas para os principais centros urbanos; aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; e detecção de potenciais parcerias (MEC, 2016).

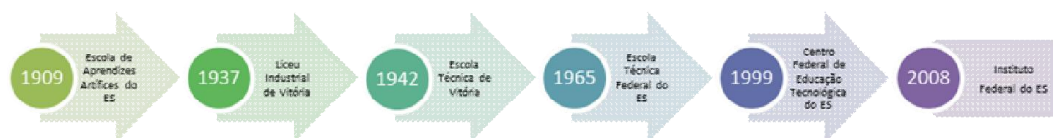
Baseado nas informações expostas acima percebe-se que a divisão do território em regiões se caracteriza como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento de estudos e para o planejamento e implementação de ações governamentais.

2.7.3 O Instituto Federal do Espírito Santo

A história do Instituto Federal do Espírito Santo também começou na primeira década do século XX, quando Vitória, assim como outras 18 cidades, receberam a primeira semente do ensino industrial. Apesar de fazer parte da rica e influente Região Sudeste, naquele começo da vida republicana brasileira, o Espírito Santo encontrava-se em plano secundário na política e economia (SUETH et al., 2009).

Desde a sua oficialização em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, até os dias atuais o IFES passou por diversas transformações.

Figura 5 - Evolução da nomenclatura do IFES



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da consulta ao IFES (2016)

Na primeira década de funcionamento das Escolas de Aprendizes e Artífices a unidade do Espírito Santo já apresentava um dos melhores rendimentos por aluno. Mas apesar deste destaque a Escola capixaba não recebia a merecida atenção das autoridades federais. Dentre outros fatos que demonstram tal realidade, em 1922 por exemplo, o relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio apresentava melhorias nos edifícios de Escolas de Aprendizes Artífices de Florianópolis, Campos (RJ), São Paulo, Aracajú, Paraíba e Natal. Entre outras capitais, Vitória não foi contemplada com os recursos para a reforma predial (SUETH et al., 2009).

Ainda de acordo com Sueth et al. (2009) de 1965 a 1999 foi o período em que a Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) recebeu o impacto de várias modificações, entre as quais a do Decreto 62.296 que, em 1970, deu nova estrutura ao MEC, criando o Departamento de Ensino Médio (DEM) e unificando o Ensino Industrial, Agrícola e Comercial. Em 1971, a Lei nº 6.692 designou novas atribuições ao Ensino de 2º grau e reformulou a estrutura escolar, acabando com o Ginásio Industrial, fazendo com que a ETFES, a partir daquele momento, só formasse técnicos de 2º grau em nível profissionalizante.

O primeiro curso técnico na escola foi o de Estradas em 1961. Depois vieram os de Edificações (1962), Mecânica (1964), Agrimensura, Eletrotécnica e Eletromecânica (1967). No final da década de 1970 foi criado o curso de Metalurgia. Nesse período a Escola Técnica desempenhou um papel de extrema importância no mercado de trabalho capixaba e por conseguinte no processo de industrialização e crescimento econômico do Espírito Santo que dentre outros acontecimentos destacou-se pela expansão da Companhia de Ferro e Aço de Vitória (COFAVI), pela construção da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) e pelo início do funcionamento da Aracruz Celulose, Chocolates Vitória, Samarco Mineração e Antártica. Vale destacar que essas e outras empresas absorveram da ETFES um expressivo número de estagiários (SUETH et al., 2009).

Na década de 1990 a escola inicia um processo de reprodução de suas unidades de ensino pelo estado do Espírito Santo. O campus de Colatina foi criado pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1992, e passou a ser a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da ETFES. No ano seguinte iniciou suas atividades ofertando os cursos em nível técnico integrado: Edificações e Processamento de Dados. Hoje o campus oferece os cursos de Técnico em Segurança do Trabalho, Tecnologia em Redes de Computadores, Gestão Empreendedora e Tecnologia em Saneamento Ambiental. O Campus ainda oferece os cursos superiores de

Redes de Computadores, Tecnologia em Saneamento Ambiental, Sistemas de Informação e Arquitetura e Urbanismo. Em 2013 esta unidade iniciou oferta de vagas para diversos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC) tais como: Auxiliar Administrativo, Operador de Computador, Auxiliar de Fiscalização Ambiental, Auxiliar de Tesouraria e Auxiliar de Enfermagem (IFES, 2016).

Em 1999 a ETFES passou a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) o que possibilitou novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante. Após a criação da unidade de Colatina ocorreu a criação da UNED da Serra no primeiro semestre de 2001. Esta instituição iniciou suas atividades acadêmicas oferecendo os cursos Técnicos em Informática e em Automação Industrial. Atualmente, além dos cursos citados, o Campus Serra oferece graduação em Engenharia de Controle e Automação e Bacharelado em Sistemas de Informação, além de um curso na modalidade a distância: Graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFES, 2016).

Em 2004, o CEFETES passou a ser uma Instituição de Ensino Superior, com os decretos 5.224 e 5.225, hoje substituído pelo 5.773. No ano seguinte houve o início das atividades da UNED de Cachoeiro de Itapemirim, com a oferta do curso de Técnico em Mecânica. Esta unidade foi a primeira instituição do Brasil a oferecer o Curso Técnico de Rochas Ornamentais (IFES, 2016).

Logo em seguida (2006) entraram em funcionamento duas novas unidades: a UNED de São Mateus e a UNED de Cariacica. O Campus São Mateus do IFES iniciou suas atividades como Unidade de Ensino de São Mateus, no dia 14 de agosto de 2006, com duas turmas do curso Técnico em Mecânica. Em 2007, a unidade recebeu a primeira turma do curso Técnico em Eletrotécnica. Atualmente oferta, além dos cursos citados (integrados ao Ensino Médio ou não), o curso Superior de Engenharia Mecânica. Já a UNED de Cariacica, criada pela Portaria MEC nº 1312 de 17/07/2006 iniciou seu período letivo em uma escola cedida pela Prefeitura Municipal de Cariacica. Esta unidade, em parceria com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), também apresentou um curso inédito no Brasil, o Curso de Técnico de Ferrovias (IFES, 2016).

* O PRONATEC foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de ampliar, interiorizar e democratizar o acesso à educação profissional para a população brasileira, por meio da oferta de cursos gratuitos e de que qualidade. O programa ainda disponibiliza auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar (PRONATEC, 2016).

Em junho de 2008 o MEC, através da Portaria nº 690, autorizou o então CEFETES a iniciar o funcionamento da UNED de Aracruz. Em setembro deste mesmo ano iniciou-se o período letivo com a oferta dos cursos de técnicos concomitante em Mecânica e subsequente em Química. Atualmente esta unidade oferta os seguintes cursos: Engenharia Mecânica, Licenciatura em Química, Técnico Integrado em Química, Técnico Integrado em Mecânica, Técnico em Mecânica, Química Industrial e os cursos de EaD (Técnico em Informática e Técnico em Administração) (IFES, 2016).

Originado da UNED de Linhares (Portaria nº 691 de 09 de junho de 2008), o Campus de Linhares iniciou suas atividades em setembro de 2008 oferecendo os cursos Técnicos em Administração e Automação Industrial. Atualmente o Campus Linhares oferece cursos técnicos integrados e concomitantes. Já o Campus Nova Venécia iniciou suas atividades acadêmicas em 22 de setembro de 2008 como uma unidade do CEFETES ofertando inicialmente os Cursos de Técnicos em Edificações e em Mineração. No momento o campus oferece além dos cursos de Técnicos Integrados com Ensino Médio Regular e Técnicos Subsequentes, alguns cursos do PRONATEC tais como: Curso Auxiliar de Pessoal, Curso Auxiliar Administrativo, Curso Cuidador de Idosos, Curso Desenhista de Topografia e Curso Recepcionista (IFES, 2016).

Para tratar da história da Rede Federal ETPC no Espírito Santo, além de entender este processo de descentralização da EFTES/CEFETES é necessário observar a criação das Escolas Técnicas no solo capixaba.

No município de Santa Tereza foi onde iniciou-se a ideia da escola técnica agrícola. Esta unidade tem sua origem no ano de 1940, quando foi criado pelo Decreto-Lei nº 12.147, de 06 de setembro, do Interventor Federal no Estado do Espírito Santo, João Punaro Bley. Em setembro do ano subsequente foi inaugurada a Escola Prática de Agricultura (EPA), com a finalidade de ministrar dois cursos práticos e intensivos, de um ano de duração, a trabalhadores rurais - Administrador de Fazenda e Prático Rural. Em 1956, passou a chamar-se de Escola Agrotécnica de Santa Teresa. O nome, Escola Agrotécnica de Santa Teresa - ES, foi estabelecido pelo Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, publicado no D.O.U., de 05/09/79 (IFES, 2016).

No ano de 1953 foi firmado um convênio entre o Governo da União e do Estado do Espírito Santo para a criação de uma escola agrícola no sul do estado. Tal iniciativa foi baseada na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, no Decreto Lei nº 9.613, de 20/08/1946 e no Decreto Federal nº 22.470, de 20/01/1947 que tratavam da institucionalização do ensino agrícola de grau

elementar e médio. Em 1961 tal instituição recebeu a nomenclatura de Colégio Agrícola de Alegre (Decreto nº 53.558 de 13/02/1964), mas em 1979 passou a ser chamada de Escola Agrotécnica Federal de Alegre (Decreto nº 83.035, de 04/09/79). Hoje o campus oferta quatro cursos técnicos (Curso Técnico em Manutenção e Suporte à Informática na modalidade PROEJA, Curso Técnico em Informática, Curso Técnico em Agroindústria e Curso Técnico em Agropecuária), cinco cursos superiores (Engenharia de Aquicultura, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Tecnologia em Aquicultura e Tecnologia em Cafeicultura) e dois cursos de pós-graduação (Mestrado em Agroecologia e Especialização em Agroecologia) (IFES, 2016).

A terceira e última escola agrícola a ser inaugurada no Espírito Santo foi a Escola de Iniciação Agrícola de Colatina, em 28 de abril de 1956, resultante de um termo de acordo celebrado entre o Governo da União e o Estado do Espírito Santo (15 de novembro de 1949). Em 1964 sua denominação foi alterada para Ginásio Agrícola. Esta unidade está localizada à 17km do município de Colatina, no distrito de Itapina e se consolidou como polo de desenvolvimento para a microrregião Centro-oeste capixaba. Depois de inúmeras tentativas em relação a nomenclatura do campus, foi oficializado pela Portaria nº 505, de 10 de junho de 2014, o nome do Campus Itapina do IFES (IFES, 2016).

Cabe ressaltar que todas as Escolas Agrotécnicas Federais se tornaram autarquias no ano de 1993 por meio da lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993. Além do mais as mesmas passaram a ter autonomia didática e disciplinar (BRASIL, 1993).

Foi a partir de 2008, com o sancionamento da lei nº 11.892, que houve uma nova configuração da educação profissional pública brasileira. No Espírito Santo, as unidades de ensino que formavam o CEFETES (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, Colatina e Santa Teresa se integraram em uma estrutura única e formaram o IFES. Atualmente tal instituto é composto por 21 *campi* presentes em todas as 10 microrregiões do estado do Espírito Santo e, por sua vez, nas quatro mesorregiões. Este quantitativo é resultado das unidades criadas nas últimas fases da expansão da Rede Federal: Campus Barra de São Francisco, Campus Centro Serrano, Campus Guarapari, Campus Ibatiba, Campus Montanha, Campus Piúma, Campus Venda Nova do Imigrante, Campus Viana e Campus Vila Velha. O Instituto possui ainda 36 polos de educação à distância no Espírito Santo.

Os primeiros campus criados após a lei nº 11.892/2008 iniciaram suas atividades a partir de 2010. O Campus Venda Nova do Imigrante iniciou suas atividades em 08 de março do

referido ano, oferecendo os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Administração e Agroindústria, o Curso Técnico Integrado com o Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA em Administração e o Curso Técnico Concomitante/Subsequente em Agroindústria. Com o objetivo de atender à proposta de verticalização do ensino, no ano de 2015 o campus passou a oferecer o curso superior em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Já o Campus Guarapari iniciou suas atividades em abril de 2010 com duas turmas do curso Técnico Concomitante em Administração. Já no segundo semestre do mesmo ano foi lançado o curso Técnico Concomitante em Eletromecânica (IFES, 2016).

O Campus Piúma foi criado em 2010, resultante da parceria do MEC com o Ministério da Pesca e Aquicultura objetivando a formação de profissionais na área pesqueira e capacitação dos trabalhadores do setor de forma a promover o desenvolvimento regional a partir do objetivo de criação dos Institutos Federais. O campus iniciou suas atividades com o curso Técnico em Processamento de Pescado. No início de 2011, iniciaram-se os cursos de Técnico em Pesca Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio. No segundo semestre de 2012, iniciou-se a Graduação em Engenharia de Pesca (IFES, 2016).

Outro campus inaugurado em 2010 foi o Campus Ibatiba, mas este teve suas atividades letivas iniciadas apenas no primeiro semestre de 2011. Presente na microrregião do Caparaó esta unidade do IFES também é referência em educação para os municípios do sudeste mineiro, tais como Lajinha e Mutum. Esta unidade oferece os cursos de Técnico em Meio Ambiente Integrado com Ensino Médio Regular, Técnico em Meio Ambiente Concomitante com Ensino Médio e Técnico em Floresta Integrado com Ensino Médio Regular (IFES, 2016).

O Campus Vila Velha foi fundado em 29 de novembro de 2010 e autorizado por meio da Portaria MEC nº 1.366, de 6 de dezembro de 2010. O campus iniciou suas atividades efetivamente no município de Vila Velha no primeiro semestre de 2012. O Campus oferta atualmente, como cursos regulares, os Cursos Técnico em Biotecnologia, Técnico em Química e Licenciatura em Química e vários cursos na modalidade PRONATEC (IFES, 2016).

O Campus Montanha faz parte da terceira fase de expansão da Rede Federal, anunciada em agosto de 2011 pelo MEC. O campus iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2013 com o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Operador de Computador. Já em 2014 o campus iniciou as atividades do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio.

O Campus Viana e o Campus Barra de São Francisco também são resultantes da terceira fase de expansão da Rede Federal de ETPC. Este último iniciou suas atividades acadêmicas no dia 04 de agosto de 2014. Funcionando provisoriamente em uma escola municipal o campus oferta os cursos de Técnico em Administração e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Pedagogia da Alternância, além de alguns cursos do PRONATEC (IFES, 2016).

Por fim tem-se o Campus Centro-Serrano que se encontra em processo de implantação e está presente nos municípios de Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Domingos Martins. Esta unidade já vem ofertando os cursos do PRONATEC, em parceria com a Secretaria de Ação Social do município de Santa Maria de Jetibá nos espaços das escolas municipais e estaduais, cursos na área de formação continuada para professores da educação básica e o curso de Técnico em Administração. A seguir é apresentado um resumo (Quadro 1) das fases de início de funcionamento dos *campi* do IFES.

Quadro 1 - Resumo cronológico da criação dos *campi* do IFES

| Período de criação | Campus do IFES |
|--------------------|--------------------------------|
| 1909-2002 | Campus Vitória |
| | Campus Colatina |
| | Campus Serra |
| | Campus Santa Teresa |
| | Campus Serra |
| | Campus Alegre |
| 2003-2008 | Campus Cachoeiro Itapemirim |
| | Campus São Mateus |
| | Campus Cariacica |
| | Campus Aracruz |
| | Campus Linhares |
| | Campus Nova Venécia |
| 2009-2012 | Campus Venda Nova do Imigrante |
| | Campus Guarapari |
| | Campus Piúma |
| | Campus Ibatiba |
| | Campus Vila Velha |
| 2013-2014 | Campus Montanha |
| | Campus Barra de São Francisco |
| | Campus Viana |
| | Campus Centro Serrano |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da consulta ao IFES (2016)

Assim transcorreram-se mais de 100 anos de história de transformações, desenvolvimento e formação de profissionais qualificados. Para certificar o sucesso dessa trajetória basta observar que a Escola de Aprendizes e Artífices que oferecia quatro pequenos cursos de Carpintaria e Marcenaria, Ferraria e Fundição, Alfaiataria e Eletricidade é hoje uma instituição de ensino público especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino: Técnicos Integrados com o Ensino Médio; Técnicos; Superiores de Tecnologia, Licenciatura, Engenharia e Bacharelado; Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos que alicerçaram o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido são descritas as ações que orientaram todas as etapas do trabalho científico em questão, desde a delimitação dos objetivos propostos até o tratamento e análise do resultado, buscando, consequentemente, responder o problema de pesquisa.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Diante da necessidade de definir o delineamento dos objetivos, este trabalho científico pode ser classificado como uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2010) o estudo descritivo tem como finalidade principal descrever características de determinada população ou fenômeno ou a definição de relação entre variáveis. Uma de suas qualidades mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados. Andrade (2008) destaca que, na pesquisa descritiva, o pesquisador observa, registra, analisa, classifica e interpreta os fatos sem interferir neles.

Quanto à abordagem, as pesquisas podem ser classificadas em quantitativas e qualitativas. A primeira visa à mensuração e o tratamento de dados. Já na segunda o pesquisador participa de maneira dinâmica, particular, contextual e temporal do objeto de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2007)

Esta pesquisa é predominantemente quantitativa, pois “caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados” (BEUREN et al., 2006, p. 92). Esta modalidade de pesquisa caracteriza-se pela formulação de hipóteses que exigem uma relação entre causa e efeito onde as conclusões são apoiadas em dados estatísticos, comprovações e testes (GRESSLER, 2007). De acordo com Beuren et al. (2006), a pesquisa quantitativa tem a intenção de assegurar a precisão dos resultados, evitar análises e interpretações distorcidas, garantindo uma margem de segurança quanto as inferências realizadas. Desta forma, a abordagem quantitativa é constantemente utilizada nos estudos descritivos, que buscam descobrir e classificar a relação entre as variáveis e a relação de causalidade entre fenômenos.

Pesquisas quantitativas-descriptivas são investigações de estudo empírico que tem como objetivo traçar ou analisar características de fatos ou fenômenos. Essas pesquisas podem usar métodos formais, que se assemelham aos projetos experimentais, identificados pela precisão e controle estatísticos, visando fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles utilizam artifícios quantitativos com a finalidade de coletar sistematicamente os dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas (MARCONI; LAKATOS, 2007)

3.2 ABRANGÊNCIA, POPULAÇÃO E AMOSTRA

Através do Acórdão/TCU nº 2.267/2005 – Plenário, o TCU determinou que os Institutos Federais utilizassem um total de 12 indicadores possibilitando uma análise mais ampla da educação tecnológica no Brasil e sua evolução. Considerando esta informação e sabendo que o foco desta pesquisa é a atuação da Rede federal de ETCP no estado do Espírito Santo é certo afirmar que este estudo possui como abrangência os 21 *campi* do IFES distribuídos em todas as microrregiões capixabas e a exploração dos resultados dos seus respectivos indicadores desempenho. Tais indicadores, criados pelo TCU, são agrupados da seguinte forma:

Acadêmicos:

1. Relação Candidato/Vaga;
2. Relação Ingresso/Aluno;
3. Relação Concluintes/Aluno;
4. Índice de Eficiência Acadêmica de Concluintes;
5. Índice de Retenção de Fluxo Escolar;
6. Relação de Aluno/Docente em Tempo Integral;

Administrativos:

7. Gastos Corrente por Aluno;
8. Percentual de Gastos com Pessoal;
9. Percentual de Gastos com Outros Custeios;
10. Percentual de Gastos com Investimentos;

Socioeconômico:

11. Número de Alunos Matriculados por Renda Per Capita Familiar;

Gestão de Pessoas:

12. Índice de Titulação de Corpo Docente.

Os Relatórios de Gestão de cada unidade do IFES foram definidos como fonte de acesso às informações dos indicadores supracitados. Para realização da análise foi determinado um recorte temporal para seleção dos dados que integravam as variáveis de interesse. À vista disso foi selecionado o período de 2012 a 2014 para realizações deste estudo. Tal delimitação foi considerada visando que os resultados refletissem as informações mais recentes possíveis, já que os indicadores de 2015 não haviam sido divulgados no momento da pesquisa.

Como exposto anteriormente objetivou-se, inicialmente, trabalhar com todos os 21 *campi* do IFES. Contudo, houve a necessidade de excluir desta população os *campi* de Barra de São Francisco, Centro Serrano, Montanha e Viana por terem sido criados recentemente não publicando Relatórios de Gestão referentes aos exercícios considerados por esta pesquisa (2012 a 2014). Ou seja, não havia dados suficientes dessas unidades para medir a maioria dos indicadores. O Campus Cariacica, Campus Colatina, Campus Guarapari, Campus Ibatiba, Campus Linhares, Campus Nova Venécia, Campus Piúma, Campus Santa Teresa, Campus São Mateus e o Campus Vitória também foram desconsiderados para a base de dados. O primeiro por não haver publicação do Relatório de Gestão referente ao ano de 2014 e os demais foram excluídos por apresentarem informações incompletas referentes aos indicadores de desempenho no período em estudo. Portanto a amostra foi composta por sete unidades do IFES (das 21 inicialmente pretendidas) que atenderam os pré-requisitos estabelecidos, conforme Figura 6.

Figura 6 - Amostra da população analisada



Fonte: Elaborado pelo autor

Desta forma constata-se que a redução significativa da população a ser analisada foi uma das principais limitações deste estudo científico. Tal situação aconteceu porque as fontes para coleta de dados foram os Relatórios de Gestão de cada campus do IFES publicados no site da instituição. A grande maioria apresenta informações incompletas ou não seguem uma padronização no preenchimento dos documentos, tornando-se assim uma relevante dificuldade quando o objetivo é exatamente um estudo comparativo dos dados coletados.

Tendo conhecimento da referida dificuldade, esta pesquisa buscou outras formas de levantamento dos indicadores de desempenho das unidades do IFES. Uma alternativa encontrada foi o acesso às informações do SIAFI, SIAPE e SISTEC, sistemas que contém as informações necessárias para construção dos indicadores exigidos pelo Acórdão nº 2.267/2005 do TCU. Em se tratando do IFES a permissão de acesso as referidas informações está na Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, setor da reitoria responsável pela consolidação dos indicadores de desempenho dos diversos *campi* do instituto. Diante disso, foram realizadas solicitações por meio de contato telefônico, mensagem eletrônica (*e-mail*) e um requerimento formal ao Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional, além de visitas à reitoria do IFES e à equipe encarregada pela construção dos Relatórios de Gestão. Mesmo depois de tantas investidas, as informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa não foram disponibilizadas. As solicitações até poderiam ser intensificadas, mas a burocracia e o longo período de espera, além de tornarem o processo desgastante por demais, poderiam afetar o prazo de conclusão deste trabalho.

3.3 COLETA DE DADOS

Visando assegurar o caráter científico da pesquisa, houve a utilização de variadas técnicas para a coleta de dados. Inicialmente, para fundamentação teórica, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental referente à Expansão da Rede Federal de EPCT. Consultou-se diversas fontes bibliográficas como livros, periódicos científicos, teses e dissertações, dentre outras fontes documentais como arquivos públicos e fontes estatísticas de órgãos oficiais. Esta fase da pesquisa teve o objetivo de buscar esclarecimento sobre os principais conceitos que envolvem o tema em questão, priorizando pesquisas recentes que abordaram o mesmo assunto.

Já os dados para realização da pesquisa, no caso os indicadores de desempenho, foram coletados por meio eletrônico através do acesso aos Relatórios de Gestão de cada campus do IFES referentes aos exercícios de 2012, 2013 e 2014. Os documentos estão disponibilizados pelo IFES na sua página oficial na Internet.

As informações coletadas foram lançadas em planilha eletrônica do software Microsoft Excel 2010, para formação de um banco de dados. Também foi utilizado o programa *Statistic Package for Social Science* (SPSS) para tratamento dos dados. Importante ressaltar que foi verificada a técnica de cálculo dos indicadores para cada um dos Relatórios com o objetivo de garantir que os dados estivessem exatamente aferidos como determinado pelo Acórdão nº 2.267/2005 do TCU, assegurando a comparabilidade das informações.

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

Na primeira parte da análise foram utilizados dados secundários para caracterizar e possibilitar um conhecimento prévio da situação das unidades descentralizadas do IFES. Tais dados, ao contrário das informações referentes aos indicadores de desempenho, foram encontrados em todos os Relatórios de Gestão analisados. Ou seja, para este momento da pesquisa serão considerados 16 dos 21 *campi* do IFES, haja vista que não há divulgação do relatório do Campus Cariacica no ano de 2014 e que as unidades de Barra de São Francisco, Centro Serrano, Montanha e Viana não possuem informações para o período alvo deste estudo já que são unidades de recente funcionamento.

Já na etapa subsequente inicia-se de fato a análise com a amostra discriminada no subcapítulo 3.2. As informações referentes aos sete *campi* do IFES foram confrontadas com o panorama nacional. Para esta análise comparativa foi efetuado um levantamento dos indicadores de desempenho de todos os Institutos Federais do Brasil. Dos 38 Relatórios de Gestão consultados, foram considerados 34 para o cálculo da média nacional dos indicadores. Os Institutos Federais do Acre, Goiás, Piauí e Santa Catarina foram desconsiderados para efeito do cálculo pois não informaram adequadamente nos seus Relatórios de Gestão os resultados referentes aos indicadores determinados pelo TCU.

Devido ao número reduzido da amostra, não foi possível a aplicação de uma técnica estatística para análise e alcance dos resultados. A regressão, por exemplo, segundo Hair et al. (2009) requer uma amostra de 50, e preferivelmente, 100 observações para a maioria das situações de pesquisa. Desta maneira para tratamento dos dados deste estudo científico foram utilizadas apenas operações da estatística descritiva permitindo assim “uma melhor compreensão do comportamento dos dados por meio de tabelas, gráficos, e medidas-resumo, identificando tendências, variabilidade e valores atípicos”(FÁVERO et al., 2009, p. 51).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção são apresentados os resultados da coleta de dados e as respectivas análises, objetivando acompanhar e confrontar o desempenho das unidades do IFES no período 2012-2014. Para tanto, este capítulo divide-se da seguinte maneira:

4.1 Caracterização dos *campi* dos IFES – engloba diversos dados para enfatizar algumas características das unidades do Instituto Federal alvo desta pesquisa. Tais informações estão expressas em forma de tabelas e gráficos para auxiliar, contextualizar e endossar as posteriores análises;

4.2 Análise dos indicadores – neste momento são apresentados os valores dos indicadores de desempenho de cada *campi*, reunidos em diversos gráficos e tabelas, acompanhados de interpretações, visando a explanação das diferenças de desempenho do IFES.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS *CAMPI* DO IFES

Para pesquisar sobre o desempenho dos Institutos Federais, além do aprofundamento nos indicadores foco deste estudo científico, é necessário discernir algumas outras informações e características. Desta forma foi realizada uma consulta à mesma fonte dos indicadores de desempenho: os Relatórios de Gestão de cada unidade do IFES. Como os dados utilizados neste subcapítulo foram encontrados em todos os relatórios publicados (ao contrário dos dados referentes aos indicadores de desempenho) para este momento da análise foi considerada uma amostra de 16 unidades do IFES, excluindo os *campi* que não divulgaram o Relatório de Gestão de 2014: Campus Barra de São Francisco, Campus Cariacica, Campus Centro Serrano, Campus Montanha e Campus Viana. Informações do IBGE, da Lei nº 11.892/2008 e da Portaria Normativa nº 4/2009 do MEC também complementaram na construção deste subcapítulo.

Os 21 *campi* do IFES, objeto deste estudo, estão presentes em todas as 10 microrregiões do estado do Espírito Santo e consequentemente nas quatro mesorregiões: Central Espírito-Santense, Litoral Norte Espírito-Santense, Noroeste Espírito-Santense e Sul Espírito-Santense (IBGE, 2016).

Quadro 2 - Distribuição do IFES por mesorregiões do ES

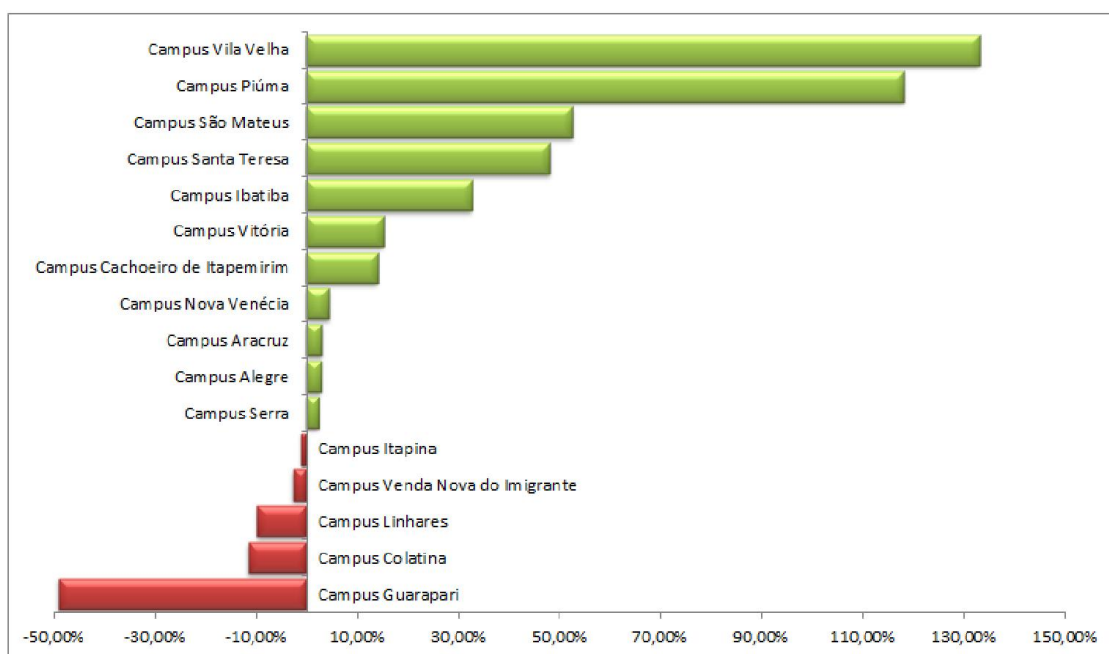
| Mesorregião | Quantidade de <i>Campi</i> | Campus |
|---------------------------------|----------------------------|---|
| Central Espírito-Santense | 10 | Campus Cariacica Campus Centro Serrano Campus Guarapari Campus Piúma Campus Santa Teresa Campus Serra Campus Venda Nova do Imigrante Campus Viana Campus Vila Velha Campus Vitória |
| Litoral Norte Espírito-Santense | 4 | Campus Aracruz Campus Linhares Campus Montanha Campus São Mateus |
| Noroeste Espírito-Santense | 4 | Campus Nova Venécia Campus Colatina Campus Itapina Campus Barra de São Francisco |
| Sul Espírito-Santense | 3 | Campus Alegre Campus Cachoeiro Itapemirim Campus Ibatiba |

Fonte: Elaborado pelo autor

Esta realidade é um reflexo das fases da expansão da Rede Federal de EPCT atendendo assim às demandas da interiorização do ensino, objetivando consequentemente a redução das desigualdades sociais e regionais. Neste contexto Diniz e Croco (2006, p. 29) citam a política de desenvolvimento regional no Brasil baseada na teoria que permite “identificar um conjunto de caminhos para a promoção do desenvolvimento das regiões menos desenvolvidas e para uma melhor estruturação e reordenação do território brasileiro”.

Percebe-se que à medida que o movimento da expansão da Rede Federal de EPCT avança, diversos são os impactos: na relação do instituto com a comunidade; na estrutura física das unidades descentralizadas; nas modalidades de ensino e quantidade de cursos ofertados. Tais aspectos refletem, consequentemente, no número de alunos atendidos pelo IFES ao longo do tempo.

Figura 7 - Ranking dos *campi* do IFES – Taxa de crescimento do número de alunos de 2012 à 2014



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico da Figura 7 ilustra o crescimento e queda do número de alunos das unidades do IFES no recorte temporal de 2012 à 2014. Nele observa-se que a unidade de maior destaque foi o Campus Vila Velha apresentando, nos três anos em questão, um aumento de 133,12% no seu quadro discente. Em 2012 esta instituição contava com o número de 154 alunos saltando para 359 alunos em 2014. Outro campus que vivenciou um crescimento considerável foi aquele localizado no município de Piúma, chegando a 118,31% de aumento no número de alunos de 2012 à 2014. Mas em contrapartida, cinco *campi* analisados demonstraram redução no quantitativo de alunos. Tais unidades são: Campus Itapina (-1,17%), Campus Venda Nova do Imigrante (-2,52%), Campus Linhares (-9,75%), Campus Colatina (-11,54%) e Campus Guarapari (-49,15%). Cabe ressaltar que as referidas variações, tanto positivas quanto negativas, do número de alunos neste período de tempo especificamente, não refletem a eficiência ou não sucesso dos *campi*. Cada instituição vivenciou um contexto diferente, envolvendo outros elementos como abertura de novos cursos ou a não oferta de novas turmas nos anos pesquisados, influenciando no quantitativo do quadro discente.

De maneira geral, o crescimento do número de alunos aponta para a continuidade da expansão da educação profissional. Segundo dados do INEP (2016) da criação da lei nº 11.892/2008 até o ano 2013, a Rede Federal aumentou consideravelmente a oferta de matrícula do ensino profissional brasileiro, com um crescimento de 108%. Tais resultados enfatizam a importância dos Institutos Federais como responsáveis pelo desenvolvimento local e regional, buscando, dentre outras coisas, interiorizar o progresso econômico e social. É a democratização do acesso ao conhecimento que abrange todos os tipos de público, de diversas faixas etárias, oriundos das escolas públicas e privadas, das zonas urbanas e rurais. Partindo deste ideal apresenta-se a seguir (Tabela 1) a composição do quadro estudantil do IFES no ano 2014 referente à procedência dos alunos. Essas informações foram organizadas por microrregiões para evidenciar o atendimento dos diversos tipos de públicos no estado do Espírito Santo como um todo.

Tabela 1 - Percentual de alunos matriculados no IFES por área de procedência, 2014

| Mesorregião do ES | Rural | Urbana |
|---------------------------------|--------------|---------------|
| Central Espírito-Santense | 6,37% | 93,63% |
| Sul Espírito-Santense | 9,58% | 90,42% |
| Noroeste Espírito-Santense | 6,79% | 93,21% |
| Litoral Norte Espírito-Santense | 7,01% | 92,99% |

Fonte: Elaborado pelo autor

Verifica-se desta forma que a mesorregião Sul Espírito-Santense apresentou um menor atendimento dos alunos procedentes da zona urbana. Das 2.798 matrículas em 2014 dos *campi* de Alegre, Cachoeiro de Itapemirim e Ibatiba, 268 possuem origem rural. A mesorregião Central Espírito-Santense se destaca por possuir o menor número de alunos advindos da área rural no seu quadro discente em 2014. O Campus Vila Velha, por exemplo, apresenta o menor número de alunos de procedência rural de todos os *campi* (2 alunos) enquanto o Campus Serra informa que não atendeu nenhum aluno deste tipo de origem. Em contrapartida o Campus Santa Teresa, da mesma mesorregião, apresentou, dentre todas as unidades pesquisadas, a maior porcentagem de estudantes de origem na área rural, 34% do total de 1.090 matrículas. Não foi possível incluir o Campus Venda Nova do Imigrante nesta análise pois o mesmo não apresentou este tipo de informação no seu relatório de gestão.

No âmbito da educação, assim como nos demais, para que uma instituição pública alcance o título da eficiência ela deve contar com um corpo funcional de bom nível técnico e intelectual em suas devidas áreas e num quantitativo suficiente para atender às demandas educacionais.

Desta forma apresenta-se a seguir a relação entre o número de alunos e o quantitativo de servidores dos *campi* do IFES.

Tabela 2 - Relação alunos/servidor dos *campi* do IFES, 2014

| <i>Campi</i> | Total de alunos 2014 | Total de servidores 2014 | Relação alunos/servidor |
|--------------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Campus São Mateus | 180 | 121 | 1,49 |
| Campus Ibatiba | 288 | 71 | 4,06 |
| Campus Vila Velha | 359 | 83 | 4,33 |
| Campus Itapina | 761 | 171 | 4,45 |
| Campus Nova Venécia | 472 | 89 | 5,30 |
| Campus Alegre | 1.012 | 188 | 5,38 |
| Campus Santa Teresa | 1.090 | 175 | 6,23 |
| Campus Aracruz | 712 | 105 | 6,78 |
| Campus Linhares | 713 | 103 | 6,92 |
| Campus Guarapari | 590 | 83 | 7,11 |
| Campus Venda Nova do Imigrante | 707 | 97 | 7,29 |
| Campus Piúma | 644 | 80 | 8,05 |
| Campus Colatina | 1.464 | 150 | 9,76 |
| Campus Vitória | 5.350 | 507 | 10,55 |
| Campus Cachoeiro de Itapemirim | 1.498 | 131 | 11,44 |
| Campus Serra | 1.979 | 147 | 13,46 |

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando os dados apresentados acima constata-se que os *campi* da Serra (13,46) e de Cachoeiro de Itapemirim (11,44) apresentaram a maior relação de alunos por servidor, comparados com as outras unidades do IFES no ano de 2014. Tal situação não chega a ser preocupante se considerarmos que o MEC, segundo Antonio (2011), considera a relação ideal quando há 13,5 alunos por servidor. Mas nada impede que nas unidades com destaque negativo as políticas públicas futuras busquem alinhar as necessidades de pessoal para a excelência no atendimento das demandas educacionais.

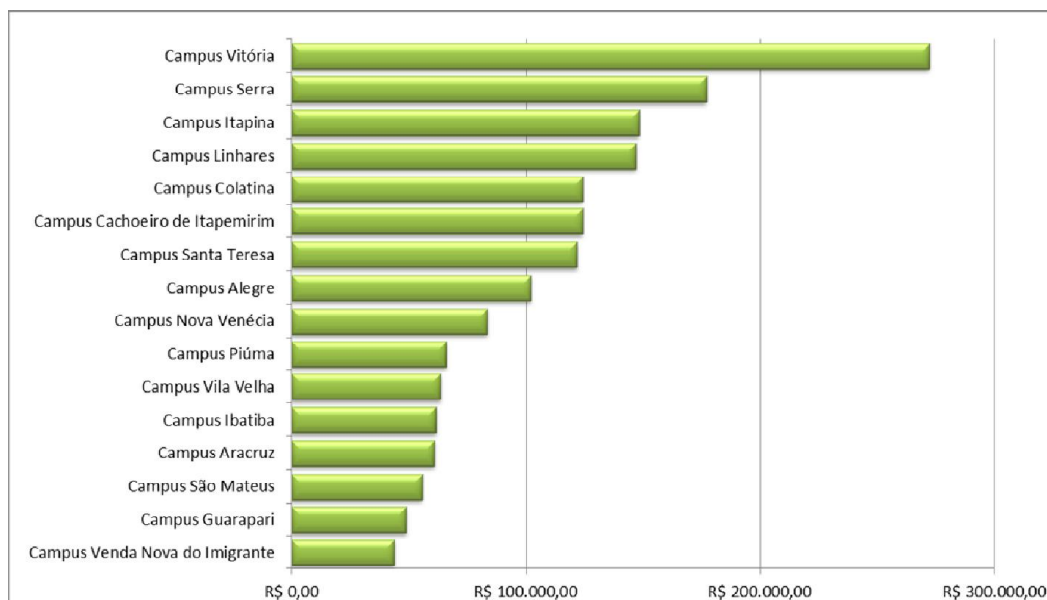
A situação dos *campi* que possuem uma proporção mais elevada de alunos para cada servidor pode ser oriunda do descompasso entre o processo de contratação de novos servidores e o rápido crescimento da população discente.

A distribuição ilustrada na tabela acima demonstra que o Campus Vitória possui o maior número de alunos e de servidores do IFES. Tal fato justifica-se por diversos motivos. Primeiro, o referido campus oferece o maior número de cursos e apresenta modalidades de ensino diversificadas. Sem contar que esta é a unidade mais antiga e mais conceituada do

IFES. Outro fator que contribui para esses quantitativos altos está relacionado à localização geográfica da instituição, na capital do estado, região de concentração populacional e maiores investimentos econômicos do Espírito Santo.

Em se tratando do quantitativo de servidores é interessante ressaltar que este conjunto é formado por Técnicos-administrativos em Educação, docentes efetivos e substitutos, que são diretamente responsáveis pela qualidade e eficiência das instituições em que fazem parte. Diante disso, para que o serviço público seja prestado com maestria os órgãos públicos estão promovendo a qualificação, capacitação e o aperfeiçoamento do seu quadro de pessoal, inclusive normatizando este assunto, com o objetivo de formar profissionais mais eficientes na realização de suas atividades.

Figura 8 - Gasto médio com capacitação dos servidores do IFES, entre 2012 e 2014



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico (Figura 8) apresenta uma média dos gastos de cada instituição, no período de 2012 à 2014, com a capacitação dos servidores que integram o seu quadro de pessoal permanente. Entenda-se como gastos os valores totais despendidos com diárias, passagens aéreas e taxas de inscrições, além de outras despesas que estão ligadas diretamente a capacitação. No topo da análise, como já previsto devido aos seus quantitativos destoantes dos demais *campi*, está o Campus Vitória, que nos três anos pesquisados destinou R\$272.192,87 com treinamento de pessoal. Já o instituto localizado em Venda Nova do Imigrante pode ser considerado como aquele que menos disponibilizou recursos para a qualificação dos seus servidores, apenas

R\$63.666,40, na média de 2012, 2013 e 2014. Lembrando que esta é apenas uma interpretação inicial dos dados, não possibilitando uma conclusão da relação entre o nível de eficiência e qualidade com o posicionamento do *campi* no gráfico exposto (Figura 8). Sugere-se assim que sejam realizadas análises posteriores para interpretações mais aprofundadas sobre estes gastos. No entanto, em meio a tal temática é importante destacar que

Estudos revelam que nas organizações em que ocorreu a implantação de uma política de capacitação e reconhecimento ao mérito funcional, o nível educacional avançou. Quando uma organização não considera o *know-how* de seus servidores, ela simplesmente deixa de estimular os potenciais talentos, contribuindo para que os mesmos se transformem em profissionais estagnados (SANTOS, 2012, p. 23)

Analisando o público alvo das unidades do IFES pela faixa etária observa-se que a maior concentração de alunos está no intervalo dos 15 aos 24 anos. Esta realidade é mais evidente na observação do quadro discente do Campus Ibatiba onde cerca de 92% dos estudantes possuem a idade do intervalo citado.

Tabela 3 - Relação população alvo/campus, 2014

| Divisão de interesse | Nº de Campi 2014 | População 15 a 24 anos¹ | Relação População alvo/campus |
|---------------------------------|-------------------------|---|--|
| Espírito Santo | 21 | 624.728 | 29.749 |
| Central Espírito-Santense | 10 | 352.477 | 35.248 |
| Litoral Norte Espírito-Santense | 4 | 101.757 | 25.439 |
| Noroeste Espírito-Santense | 4 | 71.907 | 17.977 |
| Sul Espírito-Santense | 3 | 98.587 | 32.862 |

Fonte: Elaborado pelo autor
¹IBGE: Censo Demográfico, 2010

A tabela acima apresenta um recorte da população do estado do Espírito Santo na faixa etária referente ao público alvo dos Institutos Federais. Nela, observa-se que a mesorregião Central Espírito-Santense possui o menor potencial de atendimento em se tratando da população alvo contando até 2014 com 10 campi do IFES para atender pouco mais de 352 mil habitantes entre 15 e 24 anos. Já a mesorregião Noroeste Espírito-Santense apresenta a maior capacidade de absorver o público alvo da educação profissional.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS INDICADORES DE DESEMPENHO

Inúmeras instituições vêm interpretando e utilizando incorretamente as mensurações de desempenho. A função primordial dos indicadores de desempenho é apontar oportunidades de melhora dentro das organizações. Medidas de desempenho devem ser utilizadas para indicar pontos fracos, e analisá-los para detectar os possíveis problemas que estão causando resultados inesperados. Os indicadores podem ser instrumentos de identificação de não-conformidades (FLORES; KARDEC; SEIXAS, 2002).

A cada ano, os Institutos Federais devem informar ao TCU indicadores que compõem seu Relatório de Gestão e expressam a melhoria da eficiência e da eficácia no atendimento das metas estabelecidas. Os indicadores que os institutos devem enviar ao TCU foram definidos no Acórdão 2.267/2005 e são compostos por dados acadêmicos, administrativos, socioeconômicos e de gestão de pessoas (Quadro 3).

Quadro 3 - Indicadores de Desempenho - Acórdão 2.267/2005-TCU

| Indicadores | | Sigla | Fórmula de Cálculo |
|-------------------|---|-------|--|
| Acadêmicos | Relação Candidato/Vaga | RCV | $RCV = \frac{\text{Número de inscrições}}{\text{Vagas ofertadas}}$ |
| | Relação Ingressos/Aluno | IA | $IA = \frac{\text{Número de ingressos}}{\text{Alunos matriculados}} \times 100$ |
| | Relação Concluintes/Aluno | RCA | $RCA = \frac{\text{Número de concluintes}}{\text{Alunos matriculados}} \times 100$ |
| | Índice de Eficiência Acadêmica de Concluintes | IREAC | $IREAC = \frac{\sum \text{de concluintes}}{\sum \text{de ingressos correspondentes}} \times 100$ |
| | Índice de Retenção do Fluxo Escolar | RFE | $RFE = \frac{\text{Retenção}}{\text{Alunos matriculados}} \times 100$ |
| | Relação de Alunos/Docente em Tempo Integral | ADTI | $ADTI = \frac{\text{Alunos matriculados}}{\text{Docentes}}$ |
| Administrativos | Gastos Correntes por Aluno | GCA | $GCA = \frac{\text{Total de gastos correntes}}{\text{Alunos matriculados}}$ |
| | Percentual de Gastos com Pessoal | GP | $GP = \frac{\text{Total de gastos com pessoal}}{\text{Gastos totais}} \times 100$ |
| | Percentual de Gastos com Outros Custeios | GOC | $GOC = \frac{\text{Gastos com outros custeios}}{\text{Gastos totais}} \times 100$ |
| | Percentual de Gastos com Investimentos | GI | $GI = \frac{\text{Gastos com investimentos e inversões financeiras}}{\text{Gastos totais}} \times 100$ |
| Sócio Econômico | Número de Alunos Matriculados por Renda per Capita Familiar | PSC | $PSC = \frac{\text{Faixa de renda em salários mínimos}}{\text{Alunos Matriculados}} \times 100$ |
| Gestão de Pessoas | Índice de Titulação do Corpo Docente | ITCD | $ITCD = \frac{G \times 1 + A \times 2 + E \times 3 + M \times 4 + D \times 5}{G + A + E + M + D}$ |

Fonte: Acórdão 2.267/2005-TCU

De maneira geral, os indicadores acima elencados refletem adequadamente os principais aspectos das atividades desempenhadas pelos Institutos Federais.

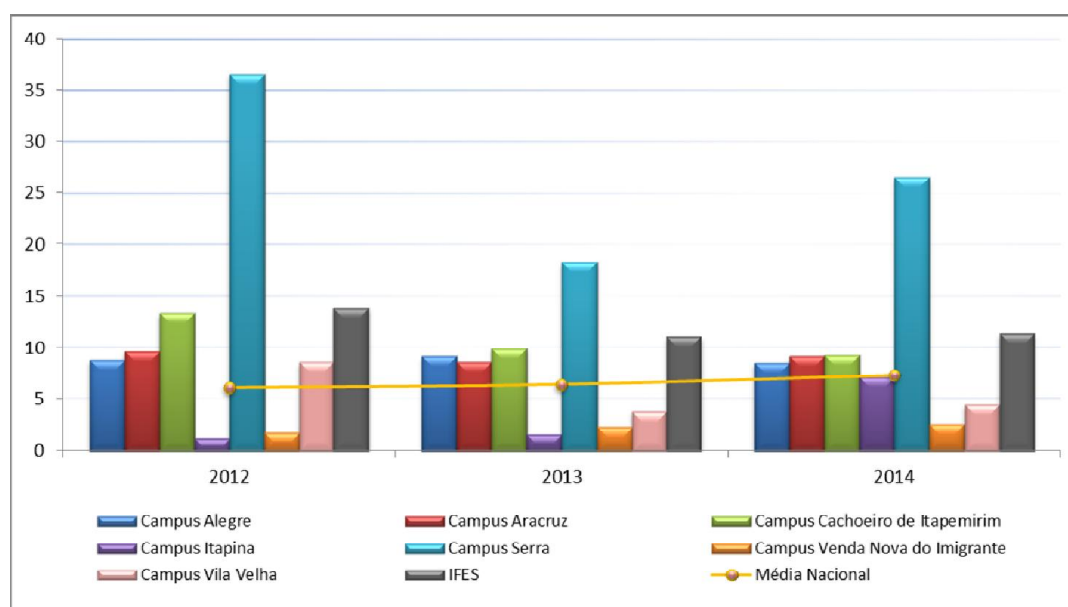
Na verdade, vários indicadores sugeridos assemelham-se àqueles que vêm sendo apresentados nos relatórios de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior

(Ifes), por força da Decisão Plenária n.º 408/2002, fato esperado face à similaridade das atividades desenvolvidas. Como mencionado pelo gestor, os indicadores contemplam os aspectos de eficácia, eficiência e também de economicidade, abrangendo a área do corpo discente e docente (Termo 12, Acórdão nº 2.267/2015-TCU).

Este subcapítulo apresenta os dados consolidados e as análises descritivas de cada um dos indicadores de desempenho das sete unidades descentralizadas do IFES que compõem a amostra desta pesquisa. Tais informações foram extraídas dos respectivos Relatórios de Gestão com a intenção de embasar a investigação da trajetória de cada campus no contexto da Expansão, descobrindo e trabalhando com os fatores mais relevantes no desempenho das referidas instituições.

A partir do levantamento dos valores dos indicadores de desempenho dos sete *campi* analisados, foi realizado um estudo comparativo com a média nacional dos indicadores de 34 dos 38 Institutos Federais brasileiros. A intenção foi observar o comportamento das unidades capixabas em relação a uma conjuntura mais genérica que unifica todos os tipos e realidades referentes ao ensino técnico e profissional. Os dados relativos a esta análise exploratória foram compiladas e estão dispostas no APÊNDICE B – Resultado dos Indicadores do IFES conforme Acórdão TCU nº 2.267/2015 – 2012 a 2014.

Figura 9 - Indicador “Relação Candidato/Vaga”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014.



Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados ora apresentados (Figura 9) sugerem reflexões acerca do desempenho do indicador “Relação Candidato/Vaga” que, de acordo com o Acórdão 2.267/2005, representa a conformidade entre oferta de vagas em relação à procura do público. Observa-se que a média nacional dos Institutos Federais manteve-se praticamente constante no período analisado, fechando o ano 2014 com o valor de 7,23 candidato/vaga. As unidades do IFES de Itapina, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha obtiveram os menores resultados para o indicador em questão, sugerindo que foi baixa a procura pelas vagas ofertadas por estas instituições. O Campus Itapina apresentou a menor relação de toda a amostra analisada, 1,21 candidato/vaga no ano de 2012. Mas em contrapartida alcançou um crescimento de 483,47% em 2014, o maior de todos os *campi*. Ainda segundo o gráfico apresentado observa-se que a média do IFES ficou bem acima da média nacional em todos os anos analisados, apresentando uma redução de quase 18% de 2012 para 2014.

Por fim, no quesito candidato por vaga, o Campus Serra se destacou como um *outlier*, pois expressou vultosos resultados nos anos de 2012, 2013 e 2014 (36,57; 18,29; 26,25), se afastando das demais observações da amostra. Essa procura elevada pode ser explicada pelo fato do referido campus localizar-se no município do Espírito Santo de maior população no grupo de idade alvo dos institutos federais (de 14 a 25 anos), cerca de 77 mil pessoas.

Tabela 4 - Indicador “Relação Ingressos/Aluno”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014.

| | 2012 | 2013 | 2014 | Média |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Média Nacional | 38,46 | 34,25 | 32,83 | 35,18 |
| IFES | 30,04 | 28,59 | 32,05 | 30,23 |
| Campus Alegre | 39,57 | 45,59 | 37,97 | 41,04 |
| Campus Aracruz | 25,5 | 27,3 | 22,00 | 24,93 |
| Campus C. de Itapemirim | 32,16 | 31,79 | 44,38 | 36,11 |
| Campus Itapina | 35,01 | 32,60 | 30,80 | 32,80 |
| Campus Serra | 49,17 | 52,98 | 35,07 | 45,74 |
| Campus V. N. do Imigrante | 55,37 | 39,70 | 33,66 | 42,91 |
| Campus Vila Velha | 44,00 | 71,00 | 52,00 | 55,67 |

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda no grupo dos indicadores acadêmicos encontra-se o “Relação Ingresso/Aluno”. Esse indicador consiste no cálculo do número de alunos ingressos por meio de vestibular, processos seletivos e outras formas de ingresso sobre o total de matrículas no ano (TCU,

2012). Segundo os dados apresentados acima, nota-se que os valores de cada campus se aproximam da média nacional, com exceção do Campus Vila Velha que resultou a maior discrepância no período analisado. Considerando a média dos três períodos a unidade de Vila Velha obteve um índice cerca de 58% maior que a média nacional e 84% acima da média estadual. O Campus Cachoeiro de Itapemirim destaca-se por ter apresentado a maior variação positiva do índice no intervalo de tempo pesquisado: aumento de 38% de 2012 à 2014 na Relação Ingresso/Aluno. A tendência é que a renovação do quadro discente atinja a estabilização já que não tem como haver um crescimento do número de ingressantes na modalidade presencial se em certo momento houver limitação de espaço, uma vez que para abertura de novos cursos dependerá do aumento da área construída.

Tabela 5 - Indicadores de conclusão do curso: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014.

| | Relação Concluintes/Aluno | | | Índice de Eficiência Acadêmica - Concluintes | | | Índice de Retenção do Fluxo Escolar | | |
|---------------------------|---------------------------|-------|-------|--|-------|-------|-------------------------------------|-------|-------|
| | 2012 | 2013 | 2014 | 2012 | 2013 | 2014 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Média Nacional | 13,36 | 12,95 | 13,73 | 45,17 | 48,48 | 50,68 | 33,25 | 33,67 | 33,97 |
| IFES | 16,5 | 19,52 | 11,34 | 50,8 | 54,94 | 49,08 | 25,5 | 34,94 | 36,74 |
| Campus Alegre | 23,54 | 21,08 | 20,81 | 58,84 | 41,41 | 47,45 | 5,44 | 7,97 | 7,29 |
| Campus Aracruz | 16,75 | 12,96 | 18,26 | 0 | 46,66 | 54,59 | 17,08 | 11,82 | 13,62 |
| Campus C. de Itapemirim | 7,07 | 10,33 | 9,55 | 7,07 | 10,33 | 9,55 | 15,71 | 9,69 | 23,00 |
| Campus Itapina | 39,78 | 24,83 | 11,13 | 58,90 | 36,01 | 12,75 | 23,44 | 3,72 | 13,77 |
| Campus Serra | 13,34 | 11,69 | 10,41 | 43,08 | 29,09 | 12,68 | 25,03 | 24,60 | 40,17 |
| Campus V. N. do Imigrante | 68,62 | 62,56 | 54,32 | 70,07 | 65,95 | 56,61 | 2,07 | 5,13 | 6,76 |
| Campus Vila Velha | 24,00 | 20,00 | 20,00 | 63,00 | 67,00 | 47,00 | 51,00 | 31,00 | 35,00 |

Fonte: Elaborado pelo autor

Os indicadores acima foram agrupados por abordarem a mesma temática: conclusão dos alunos. O primeiro, denominado “Relação de Concluintes/Aluno” representa, de acordo com o Acórdão nº 2.267/2005, a capacidade para alcançar o êxito escolar. As suas variáveis são: o número de alunos que integralizaram os créditos e estão aptos a colar grau e, assim como no índice anterior, o total de matrículas no ano. Já o indicador “Índice de Eficiência Acadêmica de Concluintes” trata-se de um cálculo entre o número de concluintes com êxito no período analisado e o somatório de alunos que de certa maneira, finalizaram seu curso, independentemente do êxito ou não. Este indicador quantifica a eficiência das instituições.

Observando estes dois indicadores na tabela conclui-se que há tendência de queda na conclusão de cursos em cinco dos sete campi analisados e nas médias estaduais de cada indicador. Tal realidade é compatível com a tendência observada no “Índice de Retenção de

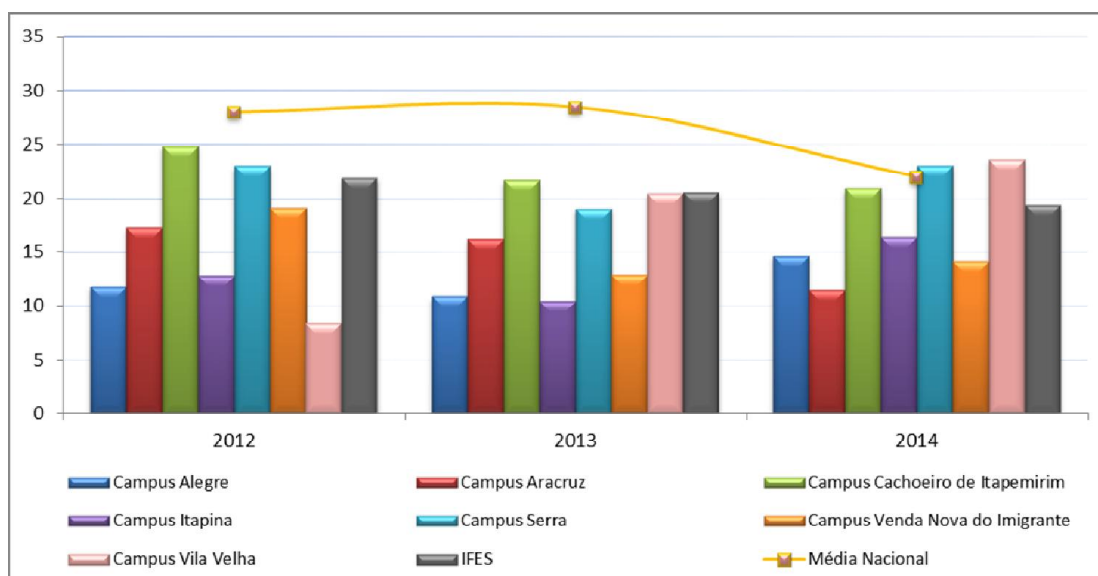
Fluxo Escolar” que demonstrou elevação dos valores na maioria das unidades do Espírito Santo e no total do IFES. Este indicador, segundo o TCU, mede a relação de alunos que não terminam seus cursos no período previsto. Por isso ele trabalha com o total de matrículas que permanecem “em curso” após a previsão de fim do ciclo de matrícula e o total de alunos matriculados no ano

Desta forma destacam-se os *campi* de Aracruz e Cachoeiro de Itapemirim que apresentaram no período de 2012 a 2014 um aumento do número de concluintes, segundo os indicadores “Relação de Concluintes/Aluno” e “Índice de Eficiência Acadêmica de Concluintes”, acompanhando a média nacional. Isso de certa forma pode significar que os investimentos realizados por estas unidades, em infraestruturas, professores e técnicos, estão gerando produtos (alunos concluindo cursos) em número satisfatório. O sinal de alerta deve ser acionado nos demais *campi*, pois se há redução no número de conclusões, os alunos estão ficando “retidos” nos institutos, levando mais tempo que o previsto para concluírem os seus cursos.

Vale a pena ressaltar que nessa forma agregada que os indicadores são apresentados não explicitam as diferenças nos desempenhos dos cursos, podendo gerar o obscurecimento do sucesso de algumas modalidades.

Para finalizar os indicadores do âmbito acadêmico, apresenta-se a “Relação de Alunos/Docente em tempo integral”. Tal indicador calcula a capacidade de atendimento pela força de trabalho docente. Desta forma é considerado o número de alunos matriculados e o valor correspondente ao docente em tempo integral, ou seja, para todos os professores efetivos ou temporários, considerar como 1 (um) cada docente com regime de trabalho de 40 horas semanais ou dedicação exclusiva e como 0,5 (meio) o docente com regime de 20 horas semanais (MEC, 2016).

Figura 10 - Indicador “Relação de Alunos/Docente em tempo integral”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014.



Fonte: Elaborado pelo autor

Os números demonstram que a média dos 34 Institutos, considerada por esta análise como média nacional, apesar do leve crescimento de 2012 para 2013, fechou o ano de 2014 com o valor de 22,04, ou seja, uma queda de 22% em relação ao ano anterior. Considerando o Termo de Metas e Compromissos (MEC, 2016) firmado entre os Institutos Federais e o MEC, que estabelece como meta uma relação de 20 discentes por professor, as unidades de Aracruz e Venda Nova do Imigrante estão mais distantes deste ideal fechando o ano de 2014 com os valores de 11,48 e 14,14 alunos matriculados/docente respectivamente.

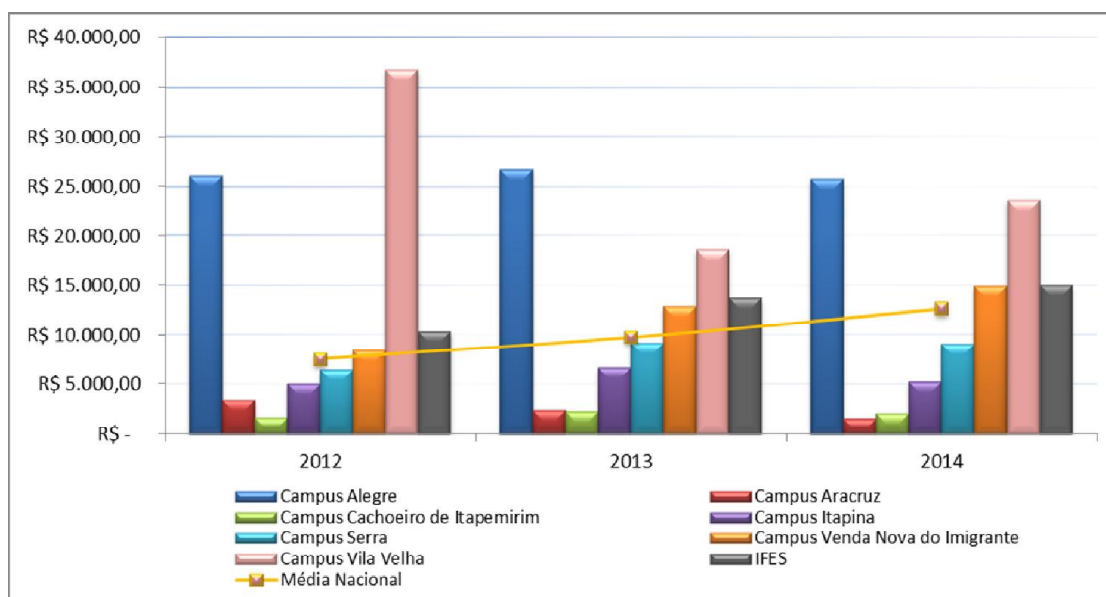
Sabe-se que o quantitativo de professores não é apenas um dos fatores responsáveis pela boa formação do aluno, mas também a melhoria da qualificação do corpo docente e uma estrutura administrativa adequada para prestação de um serviço de qualidade. Esta é relação ideal em se tratando de otimização de recursos públicos.

Após os indicadores acadêmicos apresentam-se os indicadores administrativos, que estão agrupados por possuírem uma variável financeira como característica em comum. Essa diversidade nas características dos indicadores se faz necessária pois:

(...) examinar apenas as saídas das instituições de ensino não provê uma visão completa em relação ao desempenho. É importante saber onde a instituição está atualmente utilizando seus recursos de maneira mais eficiente para produzir os resultados desejados (SOTERIOU, 1998, apud OLIVEIRA e TURRIONI, 2006, p. 4).

Com o indicador de “Gasto Corrente por Aluno” é possível conhecer o custo médio de cada aluno da Instituição. Segundo o MEC, trata-se de uma divisão do gasto correntes totais (exceto pessoal inativo e pensionistas, precatórios, gastos com investimentos e ação 20RW Apoio à Formação Profissional e Tecnológica) sobre o total de alunos matriculados.

Figura 11 - Indicador “Gasto Corrente por Aluno”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014.



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com a Figura 11, a média nacional obteve um aumento de 67% no recorte de tempo analisado, passando do valor de R\$7.564,83 em 2012 para R\$12.629,22 dois anos depois. Houve um aumento considerável também nos valores da média estadual (54%), Campus Venda Nova do Imigrante (78%), Campus Serra (41%) e Campus Cachoeiro de Itapemirim (24%). Isso reflete o crescimento financeiro voltado para utilização e otimização do funcionamento da instituição. Já as unidades de Aracruz e Vila Velha foram as que apresentaram significativa redução nos gastos por aluno, diminuindo o valor de indicador em

54% e 36%, respectivamente. Interessante observar que os indicadores dos *campi* de Alegre, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha sempre estiveram acima da média nacional.

Tabela 6- Indicadores de despesas: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014.

| | Percentual de Gastos com Pessoal | | | Percentual de Gastos com outros Custeios | | |
|---------------------------|----------------------------------|-------|-------|--|-------|-------|
| | 2012 | 2013 | 2014 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Média Nacional | 60,21 | 59,30 | 63,44 | 19,26 | 20,07 | 18,85 |
| IFES | 86,92 | 65,95 | 68,36 | 20,54 | 18,48 | 18,5 |
| Campus Alegre | 66,36 | 69,47 | 67,4 | 17,91 | 20,39 | 24,63 |
| Campus Aracruz | 47,52 | 54,89 | 71,5 | 19,04 | 19,99 | 19,52 |
| Campus C. de Itapemirim | 71,85 | 69,3 | 70,24 | 22,72 | 22,96 | 20,95 |
| Campus Itapina | 69,88 | 70,62 | 75,48 | 21,07 | 24,5 | 20,47 |
| Campus Serra | 69,52 | 71,9 | 65,43 | 23,71 | 22,08 | 16,68 |
| Campus V. N. do Imigrante | 47,93 | 49,1 | 70,62 | 21,21 | 21,98 | 23,09 |
| Campus Vila Velha | 56,8 | 58,17 | 60,63 | 75,39 | 77,61 | 70,2 |

Fonte: Elaborado pelo autor

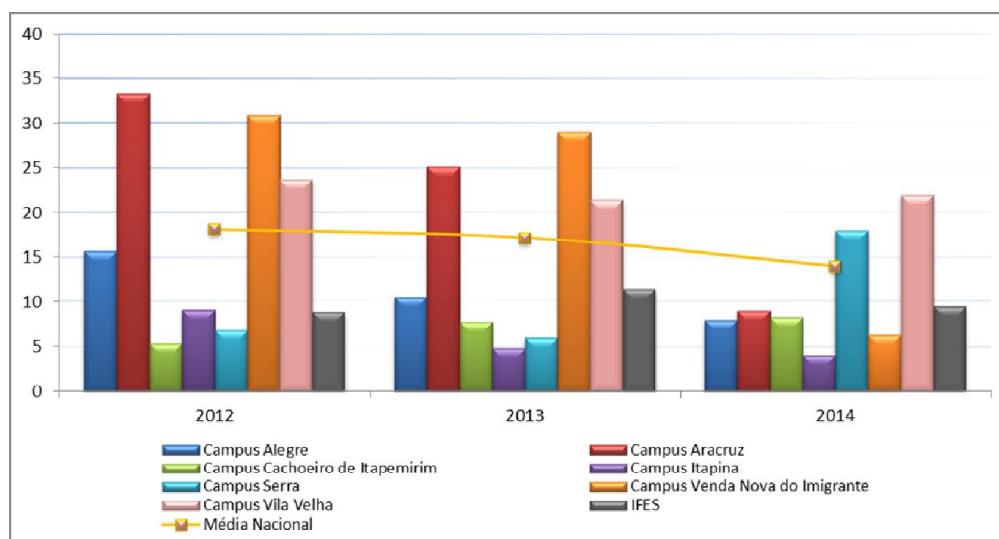
Outros indicadores que serão tratados a seguir são o de “Percentual de Gastos com Pessoal” e o de “Percentual de Gastos com Outros Custeios”. O primeiro se refere à relação entre os gastos com servidores ativos, inativos, pensionistas, sentenças judiciais e precatórios, e os gastos totais de todas as fontes e todos os grupos de despesa. Segundos os dados apresentados, a média nacional desta relação entre gastos com pessoal e o total de gastos apresentou uma ligeira queda de 2012 para 2013, mas obteve um aumento no ano 2014. Tal crescimento foi também observado na maioria dos *campi* desta amostra, com exceção do Campus Serra e do Campus de Cachoeiro de Itapemirim.

No campus da mesorregião Central Espírito-Santense a queda de 9% no indicador, de 2013 para 2014, justifica-se pelo aumento no total de despesas do campus no mesmo período ter sido de R\$ R\$ 5.752.330,53, bem acima do aumento dos gastos com pessoal que foi de R\$2.719.261,56. Já na unidade de Cachoeiro de Itapemirim o decréscimo do valor do indicador é resultante apenas da diminuição dos gastos com pessoal, já que este foi o único campus que apresentou redução do quadro de servidores, passando de 171 em 2013 para 131 em 2014.

No que se refere ao indicador “Percentual de Gastos com Outros Custeios”, que mensura os gastos com outros custeios (deduzindo benefícios e Pasep) em relação aos gastos totais de

todas as fontes e todos os grupos de despesa, verificou-se uma variação percentual negativa na maioria dos *campi*, na média geral do IFES e na média nacional. As únicas exceções foram as instituições de Alegre, Aracruz e Venda Nova do Imigrante que alcançaram um respectivo crescimento de 38%, 3% e 9% na relação dos gastos com outros custeios e os gastos totais.

Figura 12 - Indicador “Percentual de Gastos com Investimentos”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014.



Fonte: Elaborado pelo autor

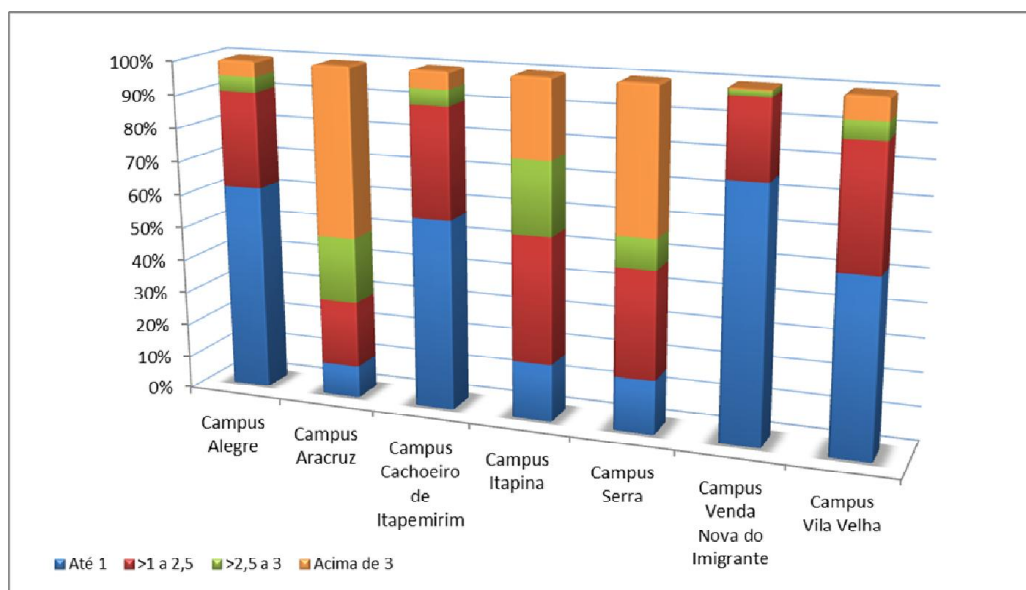
O último indicador administrativo trata-se da medição dos gastos totais com investimentos sobre os gastos totais da instituição, denominado: “Percentual de Gastos com Investimentos”. Nota-se, de acordo com o gráfico da Figura 12, que há uma tendência de queda dos indicadores dos *campi*, do IFES e da média nacional. Deste modo pode-se entender que à medida que o instituto vai se estruturando o investimento alocado para criação e execução de obras e aquisição de equipamentos vai diminuindo.

Como pode ser notado, os *campi* criados mais recentemente (Aracruz, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha) foram os que alcançaram os maiores índices de gastos com investimentos da amostra nos anos de 2012 e 2013, isso porque neste período ainda se encontravam em fase de implantação. Apenas os Campus Cachoeiro de Itapemirim e Campus Serra obtiveram crescimento no indicador analisado. Sendo que este último campus mais que duplicou o seu percentual de gastos com investimentos, passando de 6,78 em 2012 para 17,89 em 2014. Um dos motivos que justifique o referido aumento do índice foi o fato desse campus

ter aumentado a infraestrutura (com a construção do Bloco 9), gerando até discussões sobre o aumento da oferta do ensino, com o estudo para a criação de novos cursos.

No conjunto do total de indicadores existe um que reflete diretamente o perfil socioeconômico de ingressantes e de concluintes do sistema. O indicador “Número de Alunos Matriculados por Renda per Capita Familiar” permite uma visão bem real da situação econômica do quadro de alunos da instituição. Conforme o Acórdão nº 2.267/2005 do TCU, uma das variáveis do referido indicador se refere a contagem dos alunos matriculados em cursos regulares, aos quais tenham sido aplicados questionários socioeconômicos, para identificar em qual faixa de Renda Familiar Per Capita (RFCP), em Salários Mínimos, cada aluno se enquadra. Especificamente para análise do referido indicador não foi possível realizar um comparativo com as médias nacional e estadual pois muitos Institutos Federais não informaram tais dados e a estrutura adotada para preenchimento dos resultados pelos *campi* capixabas não foi a mesma adotada pelos demais institutos do Brasil. Assim, ressalta-se a necessidade da padronização para construção de um estudo comparativo.

Figura 13 - Indicador “Número de Alunos Matriculados por Renda per Capita Familiar”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2014.



Fonte: Elaborado pelo autor

Desta maneira foi apenas efetuada uma análise das sete unidades do IFES componentes da amostra desta pesquisa, conforme Figura 13. Assim sendo é possível perceber que no ano de

2014, de todos os alunos que responderam o questionário, o Campus Venda Nova do Imigrante foi o que apresentou o maior percentual de discentes com renda familiar per capita menor que 0,5 salários mínimos. Interessante observar que o município de Venda Nova do Imigrante juntamente com o de Alegre são os que possuem os menores rendimentos médios per capita, segundo o último censo do IBGE. Em contrapartida o Campus Aracruz é caracterizado por um quadro de alunos com condições econômicas mais favoráveis, já que 51,97% dos entrevistados possuíam uma renda per capita familiar maior que três salários mínimos. Essa realidade aracruzense não diz respeito apenas ao período de 2014, já que nos anos anteriores este foi o campus que sempre apresentou os percentuais mais elevados na maior faixa de renda. Deve-se considerar que o município de Aracruz, dentre os analisados, é aquele, segundo dados do BNDES (2016), que possui o maior número de APL's (Confecções, Móveis, Construção Civil, Fruticultura, Cafeicultura, Turismo, Metal Mecânico e Petróleo e Gás) o que impacta de certa forma na redução da pobreza daquela região.

As mais evidentes mudanças de perfil socioeconômico dos alunos verificou-se nos *campi* de Cachoeiro de Itapemirim e Vila Velha, onde os percentuais daqueles presentes na menor faixa de renda eram de 15,99% e 27,66% em 2012, mas passaram para 57,01% e 52,03%, respectivamente, em 2014.

Por fim apresenta-se o único indicador classificado pelo TCU no grupo de gestão de pessoas, o “Índice de Titulação do Corpo Docente”. Este indicador quantifica a atualização do quadro de professores. As variáveis trabalhadas são: o somatório de todos os docentes efetivos ou temporários ponderados pela sua titulação: Graduação (Peso 1), Aperfeiçoamento (Peso 2), Especialização (Peso 3), Mestrado (Peso 4) e Doutorado (Peso 5); e o somatório de todos os docentes independente da sua titulação ou regime de trabalho (Acórdão nº 2.267/2005).

Tabela 7- Indicador “Índice de Titulação do Corpo Docente”: comparação da média nacional com os resultados do IFES, 2012 a 2014.

| | 2012 | 2013 | 2014 |
|---------------------------|------|------|------|
| Média Nacional | 3,51 | 3,62 | 3,62 |
| IFES | 3,47 | 3,79 | 3,77 |
| Campus Alegre | 4,07 | 4,18 | 4,36 |
| Campus Aracruz | 3,63 | 3,62 | 3,67 |
| Campus C. de Itapemirim | 3,2 | 3,39 | 3,61 |
| Campus Itapina | 4,1 | 3,15 | 4,33 |
| Campus Serra | 3,76 | 3,81 | 3,81 |
| Campus V. N. do Imigrante | 3,36 | 3,77 | 3,84 |
| Campus Vila Velha | 4,61 | 4,6 | 4,61 |

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste quesito, conforme demonstram os dados levantados, certifica-se que todos os *campi* estão preocupados em oferecer uma educação de qualidade, já que nenhum apresentou redução do indicador de 2012 à 2014, ou seja, em cada campus há o incentivo a qualificação constante de seu corpo docente. Nos três anos analisados o aumento de 3% observado na média nacional dos 34 Institutos Federais está bem abaixo, por exemplo, do aumento registrado no Campus Venda Nova do Imigrante que obteve 14% de crescimento no índice referente ao nível de qualificação dos servidores docentes.

Todavia é importante destacar que este incentivo à qualificação tende a ser influenciado pela concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos professores do IFES. Previsto pelo artigo 18 da Lei nº 12.772/2012 (que dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) e pela Resolução do Conselho Superior nº 13/2014 do IFES, este processo consiste no reconhecimento de “conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico” (art. 2º, Resolução CS nº 13/2014-IFES) em equivalência com a titulação. Por exemplo, um professor que possui apenas o título de mestre pode passar a receber uma Retribuição de Titulação (RT) de doutor desde que atenda os requisitos necessários para tanto, avaliados por uma Comissão Permanente do Pessoal Docente (CPPD). Este incentivo pode impactar diretamente o “Índice de Titulação do Corpo Docente” já que os professores que adquirirem o RSC podem ficar desestimulados a se capacitarem, estagnando o nível de titulação, fazendo com que, consequentemente, não haja progressão no indicador estabelecido pelo TCU.

A partir deste ponto da pesquisa, ainda estabelecendo uma relação entre o panorama nacional e os resultados alcançados pelo IFES e seus *campi*, a média calculada dos indicadores determinados pelo Acórdão nº 2.267/2005-TCU de 34 dos 38 Institutos Federais brasileiros foi considerada como parâmetro de desempenho. Desta forma foi construído um quadro comparativo para analisar a variação dos indicadores de cada campus do IFES tendo como referência a média nacional, ou seja, é possível visualizar quais as unidades estão mais próximas e quais estão mais divergentes do “indicador ideal” de qualidade. Para tal, o aspecto temporal não foi relevante, haja vista que a finalidade foi enxergar a situação mais atual possível, utilizando-se desta maneira os dados dos indicadores de desempenho do ano de 2014.

Quadro 4 - Relação entre a média nacional dos indicadores de desempenho e os valores dos campi do IFES, 2014.

| Indicador | Média Nacional | Distanciamento da média nacional (%) | | | | | | |
|-----------|----------------|--------------------------------------|----------------|--------------------------------|----------------|--------------|--------------------------------|-------------------|
| | | Campus Alegre | Campus Aracruz | Campus Cachoeiro de Itapemirim | Campus Itapina | Campus Serra | Campus Venda Nova do Imigrante | Campus Vila Velha |
| RCV | 7,23 | 18% | 27% | 29% | -2% | 267% | -64% | -39% |
| IA | 32,83 | 16% | -33% | 35% | -6% | 7% | 3% | 58% |
| RCA | 13,73 | 52% | 33% | -30% | -19% | -24% | 296% | 46% |
| IREAC | 50,68 | -6% | 8% | 81% | -75% | -75% | 12% | -7% |
| RFE | 33,97 | -79% | -60% | -32% | -59% | 18% | -80% | 3% |
| ADTI | 22,04 | -34% | -48% | -5% | -26% | 4% | -36% | 7% |
| GCA | R\$ 12.629,22 | 104% | -88% | -84% | -58% | -28% | 19% | 87% |
| GP | 63,44 | 6% | 13% | 11% | 19% | 3% | 11% | -4% |
| GOC | 18,85 | 31% | 4% | 11% | 9% | -12% | 22% | 272% |
| GI | 14,05 | -43% | -36% | -41% | -71% | 27% | -55% | 56% |
| ITCD | 3,62 | 21% | 1% | 0% | 20% | 5% | 6% | 27% |

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme observado no Quadro 4, foi calculada a variação percentual, indicador por indicador, de cada campus em relação a média dos Institutos Federais. Os *campi* que resultaram na maior variação (identificados de vermelho) foram aqueles que apresentaram os valores mais discrepantes do valor ideal. Já as unidades que obtiveram as variações menos expressivas (identificados de verde) representam maior alinhamento ao parâmetro nacional dos indicadores de desempenho.

O Campus Serra, apesar de ter apresentado a maior variação do indicador “Relação Candidato/Vaga”, divergindo totalmente da média nacional, foi a unidade cujo os indicadores ficaram mais próximos da meta estabelecida. Os resultados que se mostraram mais equivalentes à média foram: “Relação de Alunos/Docente em Tempo Integral” (23,00), “Percentual de Gastos com Pessoal” (65,43) e “Percentual de Gastos com Investimentos”

(17,89). Numa primeira análise o Campus Serra pode ser considerado, dentre os sete objetos desta pesquisa, a unidade que mais se aproxima do conjunto de indicadores à nível nacional.

Já os resultados mais divergentes da média dos 34 Institutos Federais do Brasil, estão concentrados na unidade do IFES de Vila Velha, sendo que, os que mais se destoaram foram “Relação Ingressos/Aluno” (52,00), “Percentual de Gastos com outros Custeios” (70,20) e “Índice de Titulação do Corpo Docente” (4,61). Tal realidade não simboliza que o referido campus apresenta uma situação negativa já que, por exemplo, o indicador que mede a qualificação dos professores possui um valor favorável (4,61), infelizmente obtendo alta divergência com a média nacional.

Não há como, através do procedimento adotado, determinar quais foram as instituições mais e menos eficientes. A média nacional neste momento da pesquisa foi apenas utilizada como uma forma de orientação, mas isso não significa que os valores resultantes dos indicadores de todos os Institutos Federais representem a eficiência e qualidade no âmbito da educação profissional pública.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com o propósito principal de avaliar o processo de expansão do Instituto Federal do Espírito Santo através da observação dos indicadores de desempenho exigidos pelo Acórdão nº 2.267/2005 do TCU, realizando uma comparação entre as unidades descentralizadas do Instituto em relação a um padrão de eficiência. Diante do resultado da análise cumpre a este trabalho fazer algumas considerações.

A pesquisa revelou que não é possível a construção de uma métrica das unidades do IFES mais eficientes. O principal motivo para tal conclusão é que os indicadores determinados pelo TCU não possibilitam plena definição do desempenho dos Institutos Federais já que são formados por alta agregação de dados heterogêneos e os institutos possuem considerável diversidade de perfis e especificidades. Mas apesar do conjunto dos referidos indicadores carecerem de informações que os tornem instrumentos precisos de mensuração da qualidade dos Institutos Federais, eles ainda são importantes ferramentas de demonstração dos resultados e apoio para a gestão institucional, além de serem uma forma de acesso da sociedade às ações do governo. Essa é a importância do papel dos indicadores de desempenho no universo da NGP e no conceito de *accountability*.

Os indicadores de desempenho não devem ser encarados apenas como números e fórmulas exigidos por um órgão superior. No âmbito do IFES a impressão obtida, pelo menos na observação da construção dos Relatórios de Gestão, é de que os indicadores apenas estão ali por uma formalidade e não está havendo uma apreciação mais profunda para que decisões importantes sejam tomadas visando a melhoria da qualidade da instituição. Isso porque um dos principais papéis dos indicadores é identificar e corrigir possíveis desvirtuamentos das políticas de educação profissional.

Observou-se por meio da análise da atuação do IFES que há necessidade de um meticuloso acompanhamento dos indicadores que remetem à evasão, retenção e conclusão dos alunos. Para uma interpretação mais assertiva o ideal seria que esses indicadores fossem desagregados para diferentes modalidades de cursos. Os índices de evasão, por exemplo, podem ser um reflexo do nível da qualidade de determinado instituto. Deve haver por parte do IFES uma articulação onde ações sejam montadas para diagnosticar as principais causas da retenção e evasão. Iniciativas como projetos de reforço escolar, assistência estudantil, oferta de bolsas,

dentre outras, podem ser realizadas para incentivar que os alunos permaneçam e terminem o curso de forma exitosa.

Além disso, há de se notar no conjunto dos indicadores a necessidade de mais informações que reflitam o perfil socioeconômico do quadro discente. Esta é a possibilidade de mensurar o nível de inclusão social dos Institutos Federais e observar como tais dados influenciam na eficiência técnica da educação. Porém, no momento só existe o indicador “Número de Alunos Matriculados por Renda per Capita Familiar” com informações dessa plenitude.

Talvez a mensuração do nível de eficiência dos *campi* do IFES fosse possível se houvesse nos Termos de Acordos e Metas e Compromissos firmados entre a SETEC/MEC e os Institutos Federais, metas que servissem de parâmetro para comparação com os resultados dos indicadores de desempenho. Este acordo traz, por exemplo, o valor ideal para o indicador “Relação de Alunos/Docente em tempo integral” que é de 20 alunos regularmente matriculados no cursos presenciais por professor. Mas não há referência para todos os indicadores de desempenho quanto à meta que deve ser alcançada.

Outra sugestão de avaliação da qualidade dos institutos seria se houvesse um sistema de avaliação dos cursos técnicos assim como existe o Índice Geral de Cursos (IGC) que, segundo o MEC (2016), mede a qualidade dos cursos de graduação, mestrado e doutorado das instituições de ensino superior. As informações deste índice no âmbito do ensino profissional poderiam ser confrontadas com os indicadores de desempenho criados pelo TCU trazendo conclusões sobre o nível de eficiência dos institutos.

Outro ponto que deve ser enfatizado é que a maioria das unidades do IFES, além de possuir condições locais distintas, é caracterizada pela pouca maturidade, ou seja, encontra-se ainda em fase de expansão. Essa situação acaba gerando resultados discrepantes entre os *campi*, já que alguns podem apresentar gastos muito elevados ou até mesmo ociosidade na sua capacidade produtiva. A partir do momento em que todas as unidades do IFES estiverem 100% implantadas, com a capacidade total atingida, poderá ser realizada uma análise comparativa mais equitativa.

Por fim cabe ressaltar que uma das maiores dificuldades para elaboração deste trabalho foi no processo de coleta das informações referentes aos indicadores de desempenhos de cada unidade descentralizada do IFES. Em se tratando dos Relatórios de Gestão e suas

informações, os fundamentos da *accountability* não permeiam a postura da referida instituição perante aos usuários externos, já que os mesmos não tem acesso aos dados individualizados de cada campus. Os documentos publicados no site do IFES estão incompletos, não havendo padronização na construção dos indicadores, gerando assim obstáculos para uma análise comparativa mais próxima da realidade. Dessa forma, registra-se aqui o dever do IFES de disponibilização de mais informações ao alcance da sociedade, havendo assim maior transparência e contribuindo com futuras pesquisas sobre o instituto e suas unidades descentralizadas. Talvez os resultados alcançados tivessem sido outros se a amostra não tivesse sofrido essa redução de 21 para apenas 7 *campi* analisados.

Poucas pesquisas foram encontradas referentes à eficiência da educação profissional pública no estado do Espírito Santo, sendo que este trabalho teve como diferencial uma proposta de análise individualizada dos *campi* do IFES. Espera-se que as informações e questões aqui suscitadas possam contribuir com o desenvolvimento da expansão da Rede Federal de EPCT e com pesquisas posteriores de modo que outras inferências sejam realizadas para melhoria das políticas públicas. A motivação principal deste estudo científico sempre esteve na possibilidade de contribuir, mesmo que minimamente, com que o IFES alcance a missão de “promover educação profissional pública de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável” (IFES, 2016).

REFERÊNCIAS

ACESSO À INFORMAÇÃO. Acesso à Informação – Governo Federal. Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-Graduação: Noções Práticas**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ANTONIO, Thais. **Jornada de 30 horas: servidores a favor e diretores divididos**. Texto disponibilizado em 03 mai. 2011. In: Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=5010>>. Acesso em: 30 de mar. 2016.

BARRETA, Antonio; BUSCO, Cristiano. Technologies of Government in Public Sector's Networks: In Search of Cooperation through Management Control Innovations. **Management Accounting Research**, v. 22, p. 211–219, 2011. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1044500511000515>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BEUREN, Ilse Maria. et al. **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BIANCO, M. F.; SOUZA, E. M.; REIS, A. M. S. A Nova Gestão Pública: um estudo do pró-gestão focado em dois projetos prioritários no Estado do Espírito Santo. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 15, n. 1, p. 118-143, 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Thiago%20Monteiro/Downloads/2018-11577-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Thiago%20Monteiro/Downloads/2018-11577-2-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 16 mai. 2016.

BILHIM, João A. F; GONÇALVES, Andréa O. **Casos de Ensino em Administração Pública Brasil e Portugal**. ed. 1, 1 vol.. São Paulo: Atlas, 2012.

BNDES. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BOCLIN, Roberto. **Avaliação Institucional: quem acredita?** Rio de Janeiro: Espaço do Saber, 2006.

BOVENS, M. Public Accountability. In: FERLIE, E.; LYNN JR, L. E.; POLLITT, C. (orgs). **The Oxford Handbook of Public Management**. Oxford: Oxford University Press, 2007. Disponível em: <<https://www.law.kuleuven.be/integriteit/egpa/previous-egpa-conferences/lisbon-2003/bovens.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BRANDÃO, M. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **Revista Retta**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I, nº 01, jan./jun. 2010,. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

BRASIL EXPORT. Guia de Comércio Exterior e Investimento. Disponível em: <<http://www.brasilexport.gov.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 de dez. de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal** (1937). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 05 mai. 2015.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 05 mai. 2015.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial**. 6. ed. São Paulo: FGV, 2005.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Servidor Público**, ano 53, n. 1, mar/2001. Disponível em: <<http://bresserpereira.org.br/papers/2001/78Ottawa-p.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro, 1998: Editora Fundação Getúlio Vargas: 21-38. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/98-GestaoDoSetorPublicoEstrategia&Estrutura.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

BRIDI, Rita. **O mapa do Espírito Santo mudou e agora são dez microrregiões**. Texto disponibilizado em 04 jun. 2012. In: Gazeta Online. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2012/01/noticias/a_gazeta/economia/1078137-o-mapa-do-espírito-santo-mudou-e-agora-sao-dez-microrregioes.html>. Acesso em: 01 jun. 2015.

CARVALHO, Marly M. de; PALADINI, Edson P. (orgs.) et al. **Gestão de Qualidade: Teoria e Casos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: CAMPUS, 2012.

CARVALHO, Rafael Nicolau; CAVALCANTI, Patrícia B. O debate recente sobre políticas públicas: o caso da intersetorialidade numa perspectiva compreensiva. **Revista de Políticas**

Públicas, vol. 17, núm. 1, p. 161-170, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3211/321131081015.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CAVALCANTI, J.C. M. **Um pequeno grande estado**. 200 Maiores Empresas: Espírito Santo 2006. Vitória (ES), Ano X, Nº 10, 07 nov. 2006, pp. 28-30.

COLOMBO, Irineu Mário. **Educação para um novo tempo**. Texto disponibilizado em 2008. In MEC/SETEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

COSTA, Frederico L. da. **Reforma do Estado e contexto brasileiro**: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

DEMETERCO NETO, Antonio; SANTOS, Francisco Dionísio Alpendre dos; NAGEM, Julio Vinicius G. Estado e Desenvolvimento Sustentável: o problema da aplicabilidade das normas constitucionais. SILVA, C. L. (Org.) (2006). Desenvolvimento sustentável: um modelo analítico integrado e adaptativo. Petrópolis: Vozes, p. 65-88. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6973796-Estado-e-desenvolvimento-sustentavel-o-problema-da-aplicabilidade-das-normas-constitucionais.html>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

DINIZ, C.C.; CROCO, M. (Org). **Economia Regional e Urbana**: contribuições teóricas recentes. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ES. Portal do Governo do estado do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.es.gov.br/Home/default.aspx>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

FÁVERO, Luiz Paulo et. al. **Análise de dados**: Modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FDC. Fundação Dom Cabral. **Carência de Profissionais no Brasil, 2013**. Disponível em: <http://www.fdc.org.br/imprensa/Documents/2014/pesquisa_carencia_profissionais.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

FERNANDES, José L. T. **Indicadores para a avaliação da gestão das universidades federais brasileiras**: um estudo da influência dos gastos sobre a qualidade das atividades acadêmicas do período 1998-2006. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) -Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília/UFPB/UFRN, Brasília, 2009.

FERREIRA, André; LEOPOLDI, Maria A.. A Contribuição da universidade pública para a inovação e o desenvolvimento regional: a percepção de gestores e pesquisadores. **Revista Gestão Universitária na América Latina** – GUAL, Florianópolis, v. 06, n. 1, p. 60, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p60/23987>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

FERREIRA, Cleia S.; SANTOS, Everton N. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, Fortaleza, nº 11, v.1, 2014.

Disponível em: <

http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/9_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2015.

FERREIRA, M. C.; SANTOS, W. J. L.; PESSANHA, J. F. M. Avaliação do Ensino Superior: Análise dos Indicadores Instituídos pelo TCU para as IFES. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, Rio de Janeiro, v.18, p. 104 -124, 2013.

Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rcmccuerj/article/view/5889>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

FLORES, Joubert; KARDEC, Alan; SEIXAS, Eduardo. **Gestão estratégica e indicadores de desempenho**. Rio de Janeiro: Quality Mark, 2002.

FREIRE, F. S.; CRISÓSTOMO, V. L.; CASTRO, J. E. G. Análise do desempenho acadêmico e indicadores de gestão das Ifes. **Revista Produção On Line**, dez. 2007. Edição Especial.

Disponível em: < file:///C:/Users/Thiago%20Monteiro/Downloads/57-62-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

FURTADO, Lorena L. **Análise da Eficiência Técnica dos Insitutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRACILIANO, Erivelton Araújo et al. Accountability na Administração Pública Federal: Contribuições das Auditorias Operacionais do TCU. **Pensar Contábil**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 47, p. 43-51, Jan/Mar. 2010. Disponível em: <<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/pensarcontabil/article/viewFile/750/743>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

GRATERON, Ivan Ricardo Guevara. Auditoria de gestão: utilização de indicadores de gestão no setor público. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIECAFI, nº21 - Maio a Agosto, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cest/n21/n21a02.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

GRESSLER, Lori Alice. **Tipos de pesquisa**. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HAIR, F. Joseph et. al. **Análise Multivariada de Dados**. Tradução Adonai Schlup Sant'Anna. 6. ed., Porto Alegre, Bookman, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: < <http://ifes.edu.br/>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

KIM, Dong-Young et. al. Relationship Between Quality Management Practices and Innovation. **Journal of Operations Management**, n. 30, p. 295-315, mai/2012. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0272696312000174>>. Acesso em: 31 out. 2015.

KOPPEL, J. G. S. Pathologies of Accountability: ICANN and the Challenge of Multiple Accountabilities Disorder. **Public Administration Review**. Jan./Feb. v. 65, n. 1., 2005. Disponível em: <http://ejournal.narotama.ac.id/files/05_65_1PathologiesAccountability.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

LEDERMAN, D. ; LOAYZA, N. V. ; SOARES, R. R. Accountability and corruption : political institutions matter. **Economics & Politics**, v. 17, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/archive/website00894A/WEB/PDF/ACCOUNTA.PDF>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. **Interface**, Porto Nacional, n. 05, Out. 2012. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT26022013171120.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

LIRA, Pablo; CAVATTI, Caroline. **O estado do Espírito Santo no Censo 2010**. Texto disponibilizado em 2010. In: Núcleo do Observatório das Metrópoles CNPq/INCT. Instituto Jones dos Santos Neves. Disponível em: <http://observatoriodasmetropoles.net/download/Censo_ES_e_RMGV.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.

MAGRO, Dalva; PINTO, Marli D. S. Os efeitos da nova gestão pública na produção de conhecimento científico. **Navus - Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, SC. v. 2, n. 2, p. 78 - 89, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/81>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

MANCEBO, D.; VALE, A.; MARTINS, T. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 20, n.60, p. 31-50, 2015. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEC, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

MOURA, Dante H. A relação entre educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf>> Acesso em: 31 mai. 2015.

NAKAGAWA; M.; RELVAS, T. R.; DIAS FILHO, J. M. Accountability: A Razão de Ser da Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**. V. 1, n. 3, art. 5, p. 83-100. Set/dez 2007. Disponível em: <
<http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/viewFile/17/19>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

NASCIMENTO, Edson R.. **Gestão Pública:** gestão pública aplicada: União, Estados e Municípios, gestão pública no Brasil, de JK à Lula, gestão orçamentária e financeira, a gestão fiscal responsável, tributação e orçamento, tópicos especiais em contabilidade pública, gestão das contas nacionais, gestão ecológica e ambiental. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, Adão F.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Carlos E. M.; TURRIONI, João B. Avaliação de desempenho de instituições federais de ensino superior através da análise por envoltória de dados (DEA). In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2006, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: 2006. p.1-8. Disponível em: <
[http://www.iem.unifei.edu.br/turrioni/congressos/ENEGEP/2006/Avaliacao_de_desempenho_de_instituicoes_federais_de_ensino_superior_atraves_da_analise_por_envoltoria_de_dados_\(DEA\).pdf](http://www.iem.unifei.edu.br/turrioni/congressos/ENEGEP/2006/Avaliacao_de_desempenho_de_instituicoes_federais_de_ensino_superior_atraves_da_analise_por_envoltoria_de_dados_(DEA).pdf)>. Acesso em: 30 de mar. 2016.

OLIVEIRA, Edna C.; PINTO, Antonio H.; FERREIRA, Maria José de R. **EJA e Educação Profissional:** desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, G. A. A burocracia weberiana e a administração federal brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 4, n. 2, p. 47-74, 1970. Disponível em:
 <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/4847/3585>> Acesso em: 26 nov. 2015.

OSBORNE, S. P. et. al. A New Theory for Public Service Management? Toward a (Public) Service-Dominant Approach. **The American Review of Public Administration**, v. 43, p. 135-158, dez/2012. Disponível em:
 <<http://arp.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0275074012466935>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n. 1, p. 89-110, jan-jun 2010. Disponível em: < <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>> Acesso em: 31 mai. 2015.

PACHECO, Elieser M.; PEREIRA, Luiz A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em:
 <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PAUL, Samuel. Accountability in public services: exit, voice and control. **Country Economics Department**. The World Bank, março 1991. Disponível em: < http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/1991/03/01/000009265_3961001013342/Rendered/PDF/multi_page.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

PEREIRA, Luiz C. Bresser; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

RESENDE, Guilherme Mendes. (Ed.) IPEA. **Avaliação de políticas públicas no Brasil: uma análise de seus impactos regionais**. Rio de Janeiro: IPEA, 2014.

RESOLUÇÃO Nº 13, de 23 de maio 2014. Dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes pertencentes ao Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15833-resolucao-ifes-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2016.

RIOS, Kamila G.; PAULA, Lucília Augusta Lino. Decretos nº 2208/1997 e nº 5154/2004: os efeitos produzidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Senhor do Bonfim. **Retta**, v. 1, p. 143-160, 2010. Disponível em: < <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>> Acesso em: 31 mai. 2015.

ROCHA, Arlindo Carvalho. Accountability na administração pública: modelos teóricos e abordagens. **Contabilidade, Gestão e Governança**. Brasília, v. 14, n. 2, p. 82-97, mai./ago. 2011. Disponível em: <<https://www.cgg-amg.unb.br/index.php/contabil/article/view/314>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

RODRIGUES, Marcus V. C. **Ação para a qualidade: CEIQ, Gestão Integrada para a Qualidade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Pra Aprender Políticas Públicas: conceitos e teorias**. Brasília: Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas, 2013.

SANTOS, Jerusa S. **O aproveitamento de servidores técnico-administrativos com curso de pós-graduação stricto sensu: o caso da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Salvador. Disponível em: < http://www.cdi.uneb.br/pdfs/politicaspUBLICAS/2012/jerusa_silva_dos_santos.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2016.

SANTOS, Márcia W.B. As autarquias no ordenamento jurídico. **Boletim de Direito Administrativo** [recurso eletrônico], São Paulo, v. 16, n. 11, p. 838-843, nov. 2000. Disponível em: < <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rqnjlBs9tB4J:www.professoramorim>>

.com.br/home/dados/anexos/371.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302007000300027&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 31 mai. 2015.

SCHEDLER, Andréas. Conceptualizing accountability. In S. SCHEDLER, A. et all. **The selfrestraining state. Power and accountability in new democracies**. Boulder and London: Lynne Rienner Publishers, 1999. Disponível: <https://works.bepress.com/andreas_schedler/22/> Acesso em: 02 fev. 2016.

SCHMITZ, C. C. Assessing the validity of higher education indicators. **The Journal of Higher Education**, v. 64, n. 5, p. 503-521, set/out. 1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2959990?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 04 Jan. 2016.

SENADO. Senado Federal. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrazil>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SILTALA, J. New Public Management: The Evidence-Based Worst Practice? **Administration & Society**, v. 45, p. 468-493, mar/2013. Disponível em: <<http://aas.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0095399713483385>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **INSTITUTOS FEDERAIS LEI 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões**. Brasília, 2009. Disponível em:<https://www.ifb.edu.br/attachments/4713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2015.

SLOMSKI, Valmor et al. **Governança corporativa e governança na gestão pública**. São Paulo: Atlas, 2008.

SLOMSKI, Valmor. **Controladoria e governança na gestão pública**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SOARES, Ana Maria Dantas. Ensino técnico e formação profissional: trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas. **Revista RETTA**, Seropédica, v. 1, n. 1, p.41-60, 2010. Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

STIGLITZ, J. Transparency in government, in the right to tell : the role of mass media in economic development. **Washington : World Bank**, 2001. Disponível em: <

<http://web.worldbank.org/archive/website01006/WEB/IMAGES/RIGHTTOT.PDF>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

STURGES, P. Corruption, transparency and a role for ICT? **International Journal of Information Ethics**, n. 2, p. 1-9, 2004. Disponível em: < http://www.i-r-i-e.net/inhalt/002/ijie_002_25_sturges.pdf >. Acesso em: 13 jan. 2016.

SUETH, José Candido R. et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs**: da escola de aprendizes artífices ao Instituto Federal. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria**: Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, 2012. Disponível em: < <https://contas.tcu.gov.br/juris/SvlHighLight?key=41434f5244414f2d434f4d504c45544f2d3636393535&bases=ACORDAO-COMPLETO&termoFq=&texto=41434f5244414f2d434f4d504c45544f2d3636393535&sort=DTRELEVANCIA&ordem:DESC&highlight=41434f5244414f2d434f4d504c45544f2d3636393535&posicaoDocumento=0&numDocumento=1&totalDocumentos=1> >. Acesso em: 26 jan. 2015.

VAZ, J. C. **Iniciativas Municipais para o Desenvolvimento Sustentável**: Coletânea de experiências bem sucedidas no Brasil - para serem aplicadas no âmbito da atuação do PCPR no Piauí. Governo do Estado do Piauí. Teresina, 2002.

VESCOVI, Ana Paula V. J.; BONELLI, Regis. **Espírito Santo**: instituições, desenvolvimento e inclusão social. Instituto Jones dos Santos Neves. Vitória, 2010.

ZHANG, Dongli et. al. The Moderating Role of Contextual Factors on Quality Management Practices. **Journal of Operations Management**, n. 30, p. 12-23, jan/2012. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0272696311000830>>. Acesso em: 31 out. 2015.

ZUCATTO, L. C. et al. Proposição de indicadores de desempenho na gestão pública. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, 2º semestre 2009. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/ConTexto/article/viewFile/11701/6909> >. Acesso em: 31 out. 2015.

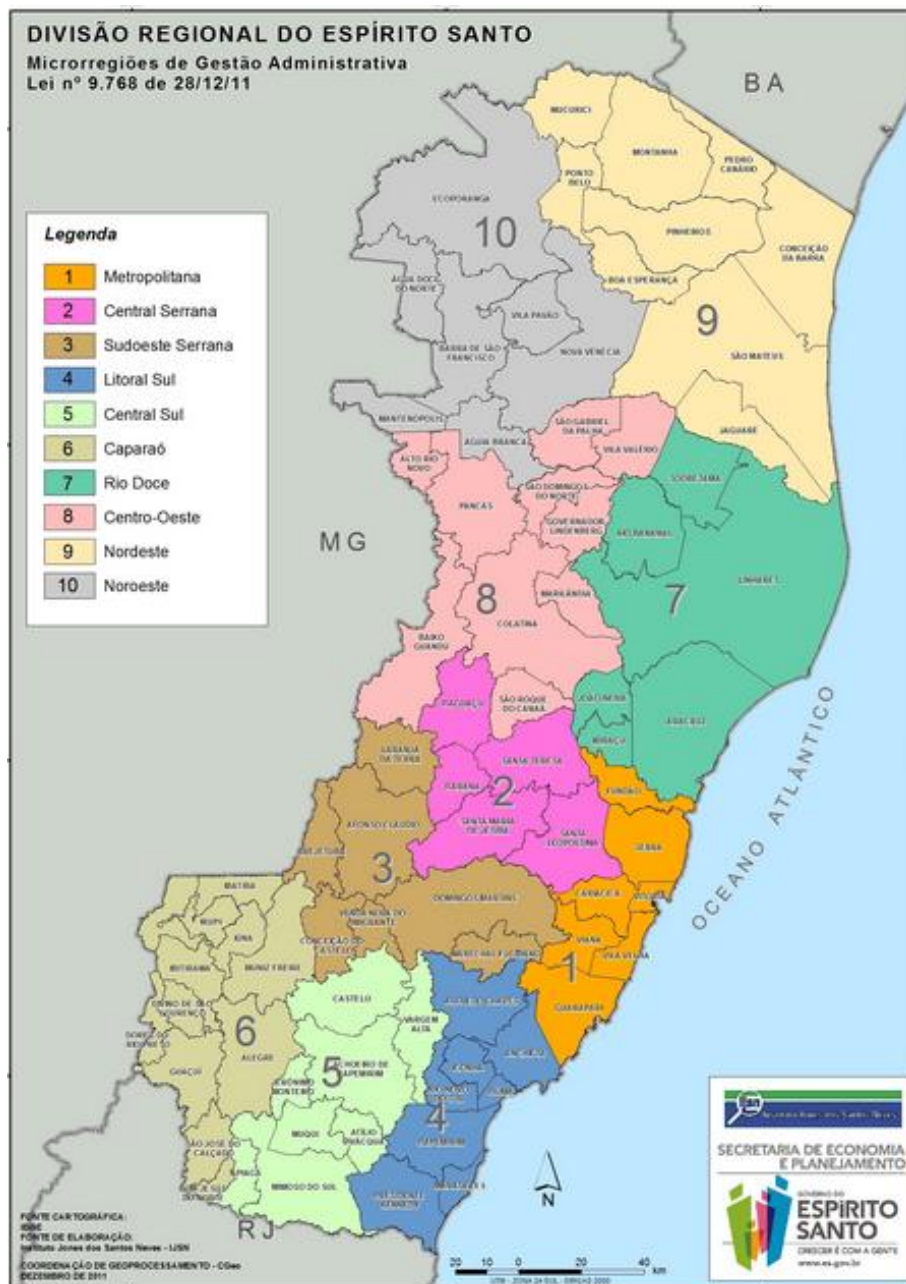
**APÊNDICE A – DESPESAS COM CAPACITAÇÃO DOS *CAMPI* DO IFES –
2012 A 2014**

| Despesa com capacitação dos <i>campi</i> do IFES | | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <i>Campi</i> | 2014 | 2013 | 2012 | Média |
| Campus Vila Velha | R\$ 32.394,54 | R\$ 96.284,03 | R\$ 62.320,64 | R\$ 63.666,40 |
| Campus São Mateus | R\$ 51.645,11 | R\$ 77.084,73 | R\$ 38.533,37 | R\$ 55.754,40 |
| Campus Nova Venécia | R\$ 66.600,37 | R\$ 95.229,13 | R\$ 89.027,23 | R\$ 83.618,91 |
| Campus Venda Nova do Imigrante | R\$ 80.038,79 | R\$ 26.938,87 | R\$ 24.984,87 | R\$ 43.987,51 |
| Campus Aracruz | R\$ 86.532,58 | R\$ 57.565,92 | R\$ 38.810,01 | R\$ 60.969,50 |
| Campus Ibatiba | R\$ 92.729,63 | R\$ 59.699,10 | R\$ 33.084,18 | R\$ 61.837,64 |
| Campus Píuma | R\$ 120.707,02 | R\$ 57.659,15 | R\$ 20.281,08 | R\$ 66.215,75 |
| Campus Alegre | R\$ 135.937,70 | R\$ 87.270,10 | R\$ 83.747,42 | R\$ 102.318,41 |
| Campus Santa Teresa | R\$ 141.300,45 | R\$ 148.018,13 | R\$ 76.544,26 | R\$ 121.954,28 |
| Campus Guarapari | R\$ 146.988,21 | R\$ - | R\$ - | R\$ 48.996,07 |
| Campus Serra | R\$ 182.281,23 | R\$ 149.609,86 | R\$ 199.476,06 | R\$ 177.122,38 |
| Campus Cachoeiro de Itapemirim | R\$ 188.020,70 | R\$ 117.416,24 | R\$ 67.343,28 | R\$ 124.260,07 |
| Campus Colatina | R\$ 188.020,70 | R\$ 117.416,24 | R\$ 67.343,28 | R\$ 124.260,07 |
| Campus Itapina | R\$ 196.807,75 | R\$ 94.202,96 | R\$ 154.148,00 | R\$ 148.386,24 |
| Campus Vitória | R\$ 211.340,52 | R\$ 334.241,19 | R\$ 270.996,91 | R\$ 272.192,87 |
| Campus Linhares | R\$ 245.265,56 | R\$ 112.040,65 | R\$ 83.741,04 | R\$ 147.015,75 |

APÊNDICE B – RESULTADO DOS INDICADORES DO IFES CONFORME ACORDÃO TCU Nº 2.267/2005 – 2012 A 2014

| Resultado dos Indicadores/Acordão TCU nº 2.267/2005 - Instituto Federal do Espírito Santo - 2012 a 2014 | | | | | | | | | | |
|---|------------|---------------|----------------|--------------------------------|----------------|--------------|--------------------------------|-------------------|---------------|----------------|
| Indicador | Ano | Campus Alegre | Campus Aracruz | Campus Cachoeiro de Itapemirim | Campus Itapina | Campus Serra | Campus Venda Nova do Imigrante | Campus Vila Velha | IFES | Média Nacional |
| Relação Candidato/Vaga | 2012 | 8,82 | 9,69 | 13,37 | 1,21 | 36,57 | 1,72 | 8,58 | 13,9 | 6,04 |
| | 2013 | 9,2 | 8,59 | 9,95 | 1,58 | 18,29 | 2,28 | 3,84 | 11,15 | 6,35 |
| | 2014 | 8,56 | 9,16 | 9,31 | 7,06 | 26,55 | 2,61 | 4,44 | 11,41 | 7,23 |
| Relação Ingressos/Aluno | 2012 | 39,57 | 25,5 | 32,16 | 35,01 | 49,17 | 55,37 | 44,00 | 30,04 | 38,46 |
| | 2013 | 45,59 | 27,3 | 31,79 | 32,60 | 52,98 | 39,70 | 71,00 | 28,59 | 34,25 |
| | 2014 | 37,97 | 22 | 44,38 | 30,80 | 35,07 | 33,66 | 52,00 | 32,05 | 32,83 |
| Relação Concluintes/Aluno | 2012 | 23,54 | 16,75 | 7,07 | 39,78 | 13,34 | 68,62 | 24,00 | 16,5 | 13,36 |
| | 2013 | 21,08 | 12,96 | 10,33 | 24,83 | 11,69 | 62,56 | 20,00 | 19,52 | 12,95 |
| | 2014 | 20,81 | 18,26 | 9,55 | 11,13 | 10,41 | 54,32 | 20,00 | 11,34 | 13,73 |
| Índice de Eficiência Acadêmica - Concluintes | 2012 | 58,84 | 0 | 7,07 | 58,90 | 43,08 | 70,07 | 63,00 | 50,8 | 45,17 |
| | 2013 | 41,41 | 46,66 | 10,33 | 36,01 | 29,09 | 65,95 | 67,00 | 54,94 | 48,48 |
| | 2014 | 47,45 | 54,59 | 9,55 | 12,75 | 12,68 | 56,61 | 47,00 | 49,08 | 50,68 |
| Índice de Retenção do Fluxo Escolar | 2012 | 5,44 | 17,08 | 15,71 | 23,44 | 25,03 | 2,07 | 51,00 | 25,5 | 33,25 |
| | 2013 | 7,97 | 11,82 | 9,69 | 3,72 | 24,60 | 5,13 | 31,00 | 34,94 | 33,67 |
| | 2014 | 7,29 | 13,62 | 23,00 | 13,77 | 40,17 | 6,76 | 35,00 | 36,74 | 33,97 |
| Relação de Alunos/Docente em Tempo Integral | 2012 | 11,76 | 17,25 | 24,87 | 12,83 | 23,00 | 19,11 | 8,52 | 21,98 | 27,95 |
| | 2013 | 10,88 | 16,18 | 21,68 | 10,46 | 19,00 | 12,88 | 20,50 | 20,63 | 28,41 |
| | 2014 | 14,59 | 11,48 | 20,93 | 16,41 | 23,00 | 14,14 | 23,65 | 19,39 | 22,04 |
| Gastos Correntes por Aluno | 2012 | R\$ 26.116,29 | R\$ 3.411,77 | R\$ 1.667,58 | R\$ 5.069,96 | R\$ 6.453,78 | R\$ 8.434,12 | R\$ 36.782,62 | R\$ 10.386,21 | R\$ 7.564,83 |
| | 2013 | R\$ 26.722,69 | R\$ 2.420,07 | R\$ 2.246,94 | R\$ 6.667,20 | R\$ 9.230,32 | R\$ 12.856,62 | R\$ 18.599,29 | R\$ 13.655,76 | R\$ 9.745,54 |
| | 2014 | R\$ 25.714,43 | R\$ 1.565,62 | R\$ 2.067,62 | R\$ 5.276,34 | R\$ 9.077,17 | R\$ 14.988,25 | R\$ 23.640,03 | R\$ 14.972,23 | R\$ 12.629,22 |
| Percentual de Gastos com Pessoal | 2012 | 66,36 | 47,52 | 71,85 | 69,88 | 69,52 | 47,93 | 56,8 | 86,92 | 60,21 |
| | 2013 | 69,47 | 54,89 | 69,3 | 70,62 | 71,9 | 49,1 | 58,17 | 65,95 | 59,30 |
| | 2014 | 67,4 | 71,5 | 70,24 | 75,48 | 65,43 | 70,62 | 60,63 | 68,36 | 63,44 |
| Percentual de Gastos com outros Custeios | 2012 | 17,91 | 19,04 | 22,72 | 21,07 | 23,71 | 21,21 | 75,39 | 20,54 | 19,26 |
| | 2013 | 20,39 | 19,99 | 22,96 | 24,5 | 22,08 | 21,98 | 77,61 | 18,48 | 20,07 |
| | 2014 | 24,63 | 19,52 | 20,95 | 20,47 | 16,68 | 23,09 | 70,2 | 18,5 | 18,85 |
| Percentual de Gastos com Investimentos | 2012 | 15,72 | 33,44 | 5,42 | 9,05 | 6,78 | 30,87 | 23,68 | 8,76 | 18,08 |
| | 2013 | 10,52 | 25,13 | 7,74 | 4,89 | 6,01 | 28,92 | 21,46 | 11,38 | 17,14 |
| | 2014 | 7,98 | 8,98 | 8,26 | 4,05 | 17,89 | 6,29 | 21,93 | 9,36 | 14,05 |
| Índice de Titulação do Corpo Docente | 2012 | 4,07 | 3,63 | 3,2 | 4,1 | 3,76 | 3,36 | 4,61 | 3,47 | 3,51 |
| | 2013 | 4,18 | 3,62 | 3,39 | 3,15 | 3,81 | 3,77 | 4,6 | 3,79 | 3,62 |
| | 2014 | 4,36 | 3,67 | 3,61 | 4,33 | 3,81 | 3,84 | 4,61 | 3,77 | 3,62 |
| Número de Alunos Matriculados por Renda per Capita Familiar | Até 1 | 2012 | 66,23 | 6,95 | 15,99 | 17,37 | 9,00 | 79,24 | 27,66 | - |
| | | 2013 | 63,71 | 9,97 | 17,81 | 19,52 | 24,00 | 77,90 | 50,00 | - |
| | | 2014 | 61,86 | 9,97 | 57,01 | 17,20 | 16,02 | 75,08 | 52,03 | - |
| | >1 a 2,5 | 2012 | 23,80 | 14,04 | 49,66 | 35,73 | 34,95 | 18,36 | 55,32 | - |
| | | 2013 | 27,19 | 15,95 | 50,79 | 34,13 | 56,03 | 20,87 | 39,08 | - |
| | | 2014 | 28,85 | 20,08 | 32,99 | 37,61 | 31,99 | 22,94 | 36,05 | - |
| | >2,5 a 3 | 2012 | 3,26 | 15,05 | 12,34 | 23,73 | 6,05 | 0,99 | 7,80 | - |
| | | 2013 | 5,53 | 15,95 | 12,08 | 21,91 | 12,97 | 0,93 | 5,88 | - |
| | | 2014 | 4,45 | 19,98 | 4,85 | 21,70 | 8,99 | 1,53 | 5,23 | - |
| | Acima de 3 | 2012 | 6,71 | 63,97 | 22,01 | 23,16 | 50,00 | 1,41 | 9,22 | - |
| | | 2013 | 3,57 | 58,12 | 19,32 | 24,44 | 7,00 | 0,31 | 5,04 | - |
| | | 2014 | 4,84 | 51,97 | 5,15 | 23,49 | 43,00 | 0,46 | 6,69 | - |

ANEXO A – MAPA DIVISÃO REGIONAL DO ESPÍRITO SANTO EM MICRORREGIÕES



ANEXO B – MAPA DIVISÃO REGIONAL DO ESPÍRITO SANTO EM MESORREGIÕES

